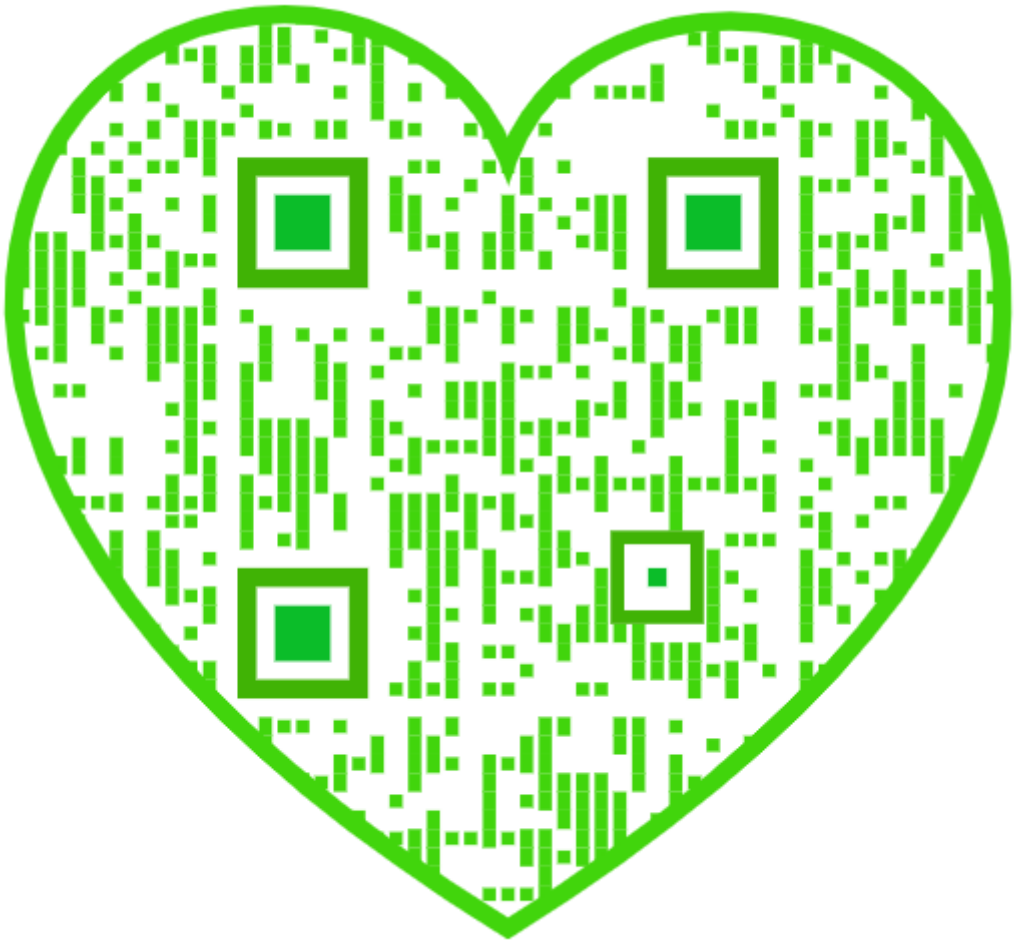
Alfa-nieuws. Jaargang 1

bron
Alfa-nieuws. Jaargang 1. Z.n., z.p., 1998

Zie voor verantwoording: https://www.dbnl.org/tekst/_alf001199801_01/colofon.php

Let op: boeken en tijdschriftjaargangen die korter dan 140 jaar geleden verschenen zijn, kunnen auteursrechtelijk beschermd zijn. Welke vormen van gebruik zijn toegestaan voor dit werk of delen ervan, lees je in de gebruiksvoorwaarden.

dbnl digitale bibliotheek voor de Nederlandse letteren i.s.m. ALFA nieuws



nummer 1 - 1997

Woord aan de lezer

In april '97 organiseerde Levende Talen een studiedag over alfabetisering in het onderwijs aan jeugdige nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. Er bleek zoveel belangstelling te zijn dat de studiedag in juni nogmaals is gehouden. Enkele deelnemers vroegen zich af of er niet zoiets als een nieuwsbrief zou kunnen komen over alfabetisering om 'bij' te kunnen blijven. Dat leek ons een goed idee.

Voor u ligt het eerste nummer van wat het veelgelezen ALFA-NIEUWS moet gaan worden. ALFA-NIEUWS zal - als er voldoende belangstelling bestaat - drie à vier keer per jaar verschijnen. Voorlopig stellen wij ons voor dat het een nieuwsbrief wordt voor en door docenten alfabetisering gevuld met diverse bijdragen over achtergronden van en debat over onderwerpen die met alfabetisering te maken hebben (**Onder de loep**), en over de alfabetiseringspraktijk in diverse contexten (**Werk in uitvoering**). Daarnaast zullen er een aantal vaste rubrieken in komen: gedacht wordt aan korte berichtgeving over nieuwverschenen methodes, materiaal en artikelen en aankondiging van evenementen (**Signalementen**), verzoeken tot uitwisseling van ervaringen en oproepen tot samenwerking (**Contactadvertenties**), een uitwisseling van gedachten over zaken die docenten aantreffen in de klas (**Gevonden voorwerpen**) en over vragen uit het veld over alfabetiseringsonderwijs en aanverwante zaken (**Vraagteken**).

Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling dat een redactie steeds het ALFA-NIEUWS gaat vullen, het moet een nieuwsbrief worden van de praktijk. Vandaar de oproep op de achterkant van dit eerste nummer en bij deze de vraag of er een enthousiaste alfabetiseringsdocent is die graag mee wil werken aan planning en uitvoering van ALFA-NIEUWS. Elders in dit nummer staan een paar contactadressen en een aanmeldingsformulier. In december verschijnt in elk geval het eerste nummer van ALFA-NIEUWS. ALFA-NIEUWS zal niet gratis zijn, van de afnemers wordt een bescheiden vergoeding gevraagd voor onkosten (f 20,- per jaar voor leden, f 30,- voor niet-leden van Levende Talen). Afhankelijk van de gebleken belangstelling zal besloten worden of de nieuwsbrief er definitief gaat komen.

Werk in uitvoering

In elk ALFA-NIEUWS wordt een bijdrage gewijd aan een praktijksituatie van een docent. Bijvoorbeeld in de vorm van een interview, een rapportage over een bezoek aan de klas of een dagboek van een docent. Ditmaal komt aan het woord: Jan Weijters van het Stedelijk College te Eindhoven.

Gealfabetiseerd en dan?
Jan Weijters, docent

Op de ISK-afdeling van het Stedelijk College te Eindhoven wordt *Lezen doe je overal* ingezet voor de analfabetengroep (12-14 jarigen). Het is een body-methode waar je heel wat oefenstof on kunt vinden, maar onze visie luidt dat er een zo groot en gevarieerd mogelijk taalaanbod moet zijn, vooral voor analfabeten. Dat houdt in dat je zelf aan de slag moet want er is op diverse gebeiden te weinig geschikt materiaal voorhanden.

Na de eerste zes kernen van Lezen doe je overal kom je in een fase waarin het leesproces lekker op gang komt, alhoewel het voor sommige leerlingen een hele overgang is als ze van kern zes in kern zeven belanden. Dat betekent dat je met moeilijke taalleerders intensief zult moeten herhalen en dat je voor de snellere leerders voor extra aanbod zult moeten zorgen. Welk materiaal je daarvoor wilt gebruiken is, denk ik, sterk afhankelijk van de interesses van de individuele leerling. Op dit moment maken wij op het Stedelijk College naast *Lezen doe je overal* gebruik van verschillende aanvullingen zoals *Beter lezen* en *7/43*. Daarnaast hebben we ook de leeskaarten van *Veilig leren lezen* en vijfentwintig boekjes geschreven bij de *Leesbus* in gebruik. De leeskaarten en de boekjes zijn met name geschikt voor onze analfabetengroep omdat er nog heel jonge kinderen in zitten. Om nog beter te kunnen differentiëren zijn wij extra materiaal aan het ontwikkelen bestaande uit vragen bij de genoemde leesstof.

De *Leesbus*[1)] is een methode voor het aanvankelijk lezen uitgegeven bij Jacob Dijkstra (Groningen). De illustraties zijn werkelijk prachtig en dat geldt ook voor de vijfentwintig leesboekjes die ook onafhankelijk van de methode gebruikt kunnen worden en geschreven zijn door Annie Keuper-Makkink. De leesboekjes hebben een opklimmende moeilijkheids-graad.

Bij elk leesboekje afzonderlijk zijn tien reproduktieve vragen geformuleerd, waarbij steeds voor de vraag staat aangegeven op welke bladzijde de leerlingen het antwoord moeten zoeken. Een deel van de vragen (ongeveer 16%) zijn waarom-vragen. We zijn op het ogenblik met de vragenkaarten aan het experimenteren. De leerlingen werken nu vol enthousiasme aan de opgegeven taken. Toch is gebleken dat schriftelijk vragen stellen bij een tekst een activiteit is die deze leerlingen vreemd is. Het vergt gedurende een aantal lessen veel inspanning en goede begeleiding van een docent om de leerlingen zich deze verwerkingsvorm eigen te laten maken. Dan blijkt ook dat de gealfabetiseerde leerling in staat is om begripsmatig met een tekst om te gaan. In de eerste plaats gaat het erom dat de leerling een beter inzicht krijgt in de tekst. Daarbij maakt het niet uit of hij al dan niet een correcte antwoordzin produceert. Dat komt op het tweede plan en kan door het geven van individuele hulp geoefend worden. Om nog verder te kunnen differentiëren wordt er op dit moment gewerkt aan waar/niet waarzinnen en aan meerkeuze-vragen.

Tijdens de experimentele fase is ons ook duidelijk geworden dat een zekere woordenschat onontbeerlijk is en dat staaft onze opvatting om met analfabeten niet

1) De Leesbus
Annie Keuper-Makkink
Jacob Dijkstra, Groningen

direct met leren lezen en schrijven te beginnen maar de zogenaamde stille periode te koesteren.

Wie belangstelling heeft voor dit project kan zich wenden tot het Stedelijk College te Eindhoven, t.a.v. Jan Weijters, Avignonlaan 11, 5626 GA, Eindhoven.

Gevonden voorwerpen

De bedoeling van deze rubriek is dat docenten alfabetisering melding maken van leuke, verrassende, ontroerende, opmerkelijke, onverklaarbare of anderszins interessante voorvallen of voorvalletjes uit de praktijk waar ze graag even over willen berichten of waarop ze graag een reaktie zouden krijgen. Afhankelijk van de aard van het 'gevonden voorwerp' kan daarop gereageerd worden door iemand die er een toelichting bij kan geven.

Gevonden voorwerp:

Een briefje van een van de leerlingen uit de alfabetiseringsgroep, een van de eerste briefjes die deze leerling na ongeveer een half jaar les schreef. Hij heeft dan redelijk wat geoefend met korte eenlettergrepige woorden, nog weinig met langere.

Beste Annie,

Hoe gaat mit jou?
ik gan fadag neit koome vor jou les, maar ik moet naar doktur. Tot folug de week.

goert, Mohammed

Uit functioneel oogpunt een glashelder bericht. Mohammed kan vandaag niet naar de les komen, want hij moet naar de dokter. Volgende week is hij er weer. Mohammed weet ook heel goed wat een briefje is: Een klassieke aanhef met 'Beste...' en informeren naar het welzijn van de docente, eindigen met 'Tot....', de groeten en de naam van de afzender. Daar is ongetwijfeld al mee geoefend.

Spelling en zinsconstructie van Mohammed lijken op het eerste oog erger dan ze zijn.

Wat overblijft zijn namelijk typische beginnersfouten, zowel van een NT2-leerder als van een beginnende schrijver/speller.

Wat het eerste betreft: Mohammed vergeet *het* in de eerste zin, en gebruikt *voor* waar *naar* zou moeten staan en *maar* waar *want* zou moeten staan. Elke docent zal weten dat *het* in dit soort posities (net als *er*), en ook het correcte gebruik van functiewoorden in gestructureerde oefeningen al lastig is, laat staan in een zelf geschreven briefje. Mooie gelegenheid om naar aanleiding van zo'n briefje wat extra oefeningen te bedenken rond voorzetsels en voegwoorden. Bij de meeste spelfouten doet Mohammed wat hij behoort te doen; hij past het principe toe 'ik schrijf wat ik hoor'. Bij een aantal woorden verwart hij veel op elkaar lijkende klanken (*met-mit*) (*voor-vor*) (*kan-gan*). Ook bij de langere woorden *vandaag, doktur, volgende* en *komen* past hij dat principe toe. En sommige woorden klinken meer zoals hij ze schrijft, dan zoals het moet. Mohammed moet de conventionele spelling van deze

woorden nog leren, die heeft hij ongetwijfeld ook nog niet uitvoerig gehad. En dan zijn er nog een paar vergissingen *(neit, goert)* bij de volgorde van tekens; die had hij waarschijnlijk zelf kunnen ontdekken.

Onder de loep

In elk nummer van Alfa-nieuws komt een bijdrage over een speciaal onderwerp waarover docenten graag iets meer achtergrondinformatie zouden willen hebben. Te denken valt bijvoorbeeld aan een bijdrage over het gebruik van computers in het alfabetiseringsonderwijs NT2, een reflectie op de mogelijkheden tot doorstroming van analfabete leerlingen, een overzichtsartikel over toetsen in het alfabetisenngsonderwijs, een bijdrage over de achtergronden van sommige groepen leerlingen, een toelichting bij een pas verschenen methode, een artikel over de leerweg van andersalfabeten of over de specifieke rol van een eigen-taaldocent bij het leren lezen en schrijven in een tweede taal.

Voor dit eerste nummer hebben we Bastienne Tholen (CINOP-'s-Hertogenbosch) gevraagd iets te vertellen over de inzet van multimedia bij het onderwijs aan analfabete leerlingen. Het besproken lesmateriaal is geheel ontleend aan de volwasseneducatie maar wordt ook veelvuldig gebruikt in ISK's.

Elektronisch lezen leren
multimediaal oefenen en proberen het tempo te verhogen
Bastienne Tholen

Alfabetiseringsgroepen zijn heterogeen. Ook als je toevallig op hetzelfde niveau begint, duurt dat nooit lang. Dat maakt differentiatie tot een noodzaak. Cursisten op alfabetiseringsniveau vragen veel van hun docenten. Zij hebben voortdurend gerichte instructie nodig, ze moeten veel, heel veel oefenen, er is eigenlijk een constante feedback nodig op wat de cursisten doen en gezien de heterogeniteit van de groepen moeten cursisten zo snel mogelijk zelfstandig kunnen werken. Het blijkt een moeilijke klus om dat efficiënt te organiseren. De docent moet overzicht houden op de activiteiten van de individuele cursisten, ze moet een grote materialenkennis hebben en behoorlijk stressbestendig zijn, met een opgeruimde aard, letterlijk en figuurlijk, want anders krijg je de leermiddelen niet fatsoenlijk in de kast terug. Om cursisten zelfstandig en op niveau te laten werken zijn spullen nodig. En daarvan zijn er niet zo veel, nooit genoeg eigenlijk. Naast een basismethode zijn er hulpmiddelen nodig om aan de individuele leerbehoeften van cursisten tegemoet te kunnen komen. Er zijn onder andere: takenkaarten, 'werkjes' zelfgemaakt of kant en klaar, stapels werkbladen die 'geleend' worden uit allerlei klassikaal lesmateriaal, leesboeken op niveau en een paar multimediale oefenmaterialen.

Multimediale oefenmaterialen

In het rapport *Klik aan*[1] een vooronderzoek naar mogelijkheden van multimediale leermiddelen voor alfabetisering worden een aantal voordelen van dergelijke materialen genoemd.

* *Gebruiksvriendelijke variatie in sensorische aanspreking*. Geluid, beeld en tekst kunnen ieder op een eigen niveau worden ingezet, waardoor de aanbieding van nieuwe stof of het oefenen met bekende stof extra aantrekkelijk wordt. Dat zal de spanningsboog van cursisten zeker vergroten.
* *Directe visuele en auditieve feedback*. Multimedia bieden de mogelijkheid om met geluid, een riedeltje of een echo bijvoorbeeld aan te geven of een reactie goed of fout is. Door middel van directe terugkoppeling kan inzicht gegeven worden in wat er nu eigenlijk niet goed ging. Dat kan in allerlei gevisualiseerde vormen, zoals een schema of werken met kleuren.
* *Aansluiten bij eigen leerwensen, tempo, niveau en leerstijl van de cursist*. Er is veel mogelijk en als het in de software wordt ingebouwd, lijkt een schier eindeloze variatie voorhanden.
* *Veel oefenstof*. Zonder dat cursisten en docenten overladen worden met grote stapels papier kan er gebruikt gemaakt worden van veel oefenstof. Meer van hetzelfde lijkt ineens niet meer zo erg, oefenen tot je een bepaald deel van de leerstof echt in je vingers hebt blijft uitdagender.
* *Minder docent-*, *tijds-*, *plaatsgebonden leren*. In een multimediaal programma is de docent als het ware voor een deel in de machine gestopt. Instructie en feedback worden daardoor docent onafhankelijker.
  Idealiter kan een cursist met een multimediaal leerprogramma ook thuis of in een studiecentrum, op een tijdstip dat hem of haar dat goed uitkomt werken aan een leertaak. Het leren krijgt daarmee een groter bereik dan het klaslokaal.
* *Docent-vriendelijke registratie van vorderingen*. De machine is geduldig, ziet ‘alles’ en geeft een objectief overzicht van de activiteiten van de cursist en van de kwaliteit ervan. Dat bespaart heel wat tijd.
* *Tijdsbesparing bij het individuele oefenen* laat meer tijd voor effectieve groepsactiviteiten, zoals luister- en spreekactiviteiten.

Het rapport doet een aantal aanbevelingen voor de ontwikkeling van materialen op korte termijn, namelijk bij bestaande lesmethoden multimediale materialen maken. En op de lange termijn kiezen voor de ontwikkeling van een echte multimediale leergang voor alfabetisering voor anderstaligen, waarin de verschillende taalvaardigheden op elk gewenst niveau aan elkaar gekoppeld kunnen worden. De aanbevelingen van *Klik aan* voor de korte termijn zijn in het afgelopen jaar overgenomen. Er wordt gewerkt aan een multimediale versie van de oefenvormen van *7/43*[2], het leestechnische deel van de alfabetiseringsmethode voor volwassenen van het NCB, en aan een elektronische versie van leesmateriaal.

1) Klik aan
   P. Deveneijns e.a.
   oktober 1996 Educatief Centrum Amsterdam/Educatief Centrum Rijnmond
2) 7/43
   B.Tholen (eindredactie)
   1989 NCB Utrecht

Elektronisch leesboek

Het elektronisch leesboek is gemaakt voor cursisten van verschillende niveaus (Alfa NT2 niveau 1,2 en 3)[3)] en met verschillende leesproblemen, vooral lezers die blijven hangen, trage, aarzelende lezers, niet-doorlezers, gokkers, spellers, te snelle niet nauwkeurige lezers.

3) Alfa NT2 niveau 1,2,3. Deze niveaus verwijzen naar de Doelen Nederlands als tweede taal.

E. Liemberg, B. Tholen
1991 SVE Amersfoort

Het primaire doel van het programma is het tempo van lezen te vergroten. Het programma moet ‘hangende’ lezers vooral prikkels geven om door te lezen. Het is een soort raamwerk- programma. Het ontwerp biedt de mogelijkheid om steeds nieuwe teksten in te bouwen. Vooralsnog zullen uitgevers bestaand leesmateriaal multimediaal gaan vormgeven. Werken met bestaande al uitgegeven teksten heeft als voordeel dat het lezen van papier, in een echt boek normaal en mogelijk blijft. Er wordt nu gewerkt aan de drie leesboekjes bij 7/43[4)] en met Beter Lezen[5)] zal binnenkort worden gestart. Ook zijn er gesprekken met het NBLC gaande om de teksten uit het Basisblad[6)] op CD-ROM te zetten.

Elke leestekst in het programma wordt voorafgegaan door een gesproken samenvatting met een illustratie die relevant is voor de desbetreffende leestekst. Kernwoorden uit de tekst, die ook in de gesproken samenvatting voorkomen, verschijnen in beeld: woord voor woord, in de volgorde waarin ze uitgesproken worden. Dit is bedoeld als ‘opwarmertje’. Illustratie en samenvatting zijn door docent instelbaar: de optie kan aan of uit gezet worden.

Het programma kent vervolgens een aantal oefenvormen.

Meelezen,

de cursisten luisteren en lezen mee.

- tekst verschijnt in z'n geheel op scherm tekst wordt zin voor zin opgelezen;
- zin die wordt voorgelezen licht op;
- de tekst kan in twee tempo's worden voorgelezen (langzaam en normaal).

Lezen op eigen tempo

- tekst verschijnt in z'n geheel in een grijze ‘schaduw’ letter op het scherm;
- de cursist klikt met de muis het begin (eerste woord) van de eerste zin aan;
- de eerste zin wordt zwart; de cursist kan de eerste zin lezen;
- de cursist klikt met de muis het begin (eerste woord) van de tweede zin aan;
- de tweede zin wordt zwart; de cursist kan de tweede zin lezen.
- zo verder met alle zinnen. na de laatste zin wordt aangegeven hoeveel tijd hij heeft gedaan over het lezen van de tekst. De ‘leestijd’ wordt bewaard en is opvraagbaar door de docent.

Lezen met een tijdbalkje

De cursist moet in een gegeven tempo lezen.

- de tekst verschijnt in zijn geheel op het scherm en de cursist drukt op een start-knop;

4) Beter Lezen
M.Gathier en D. de Kruyf
1996 Coutinho Bussum

5) Leesboekjes bij 7/43
deel 1,2 en 3
redactie M.Hattink en B.Tholen 1994 NCB Utrecht

6) Het Basisblad
redactie A. Nederkoorn
1997 NBLC Den Haag

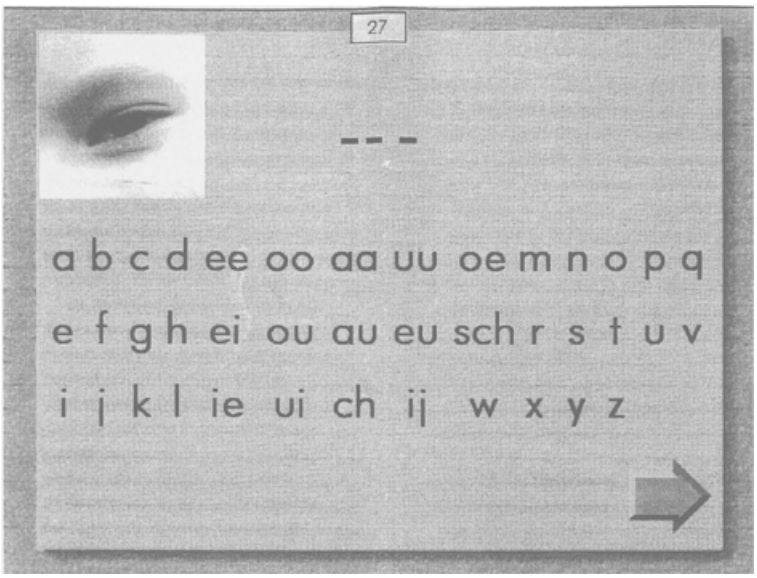
- een tijdbalkje begint te lopen (zoals in het nieuws voor doven op de tv);
- er zijn twee tempo's in te stellen.

Snel herkennen van grotere gehelen De cursist luistert naar een uitgesproken zin en zoekt die op in de tekst op het scherm waar de zinnen doorelkaar geplaatst zijn.

- als de cursist de goede zin heeft aangeklikt, wordt die zin eerst nog een keer uitgesproken; daarna springt de zin naar de goede plaats;
- heeft de cursist een verkeerde zin aangeklikt, dan krijgt hij een foutmelding (geluid) en kan hij het opnieuw proberen.

Begripsvragen bij de tekst

- tekst verschijnt op scherm;
- de cursist kan de tekst naar keuze al of niet laten voorlezen: er is een luidsprekerknop die ingedrukt kan worden;
- onderaan het scherm staat een aantal buttons. Achter elke button gaat een mondelinge vraag schuil. Het gaat om een tweekeuze-vraag. Met de muis moet de



Het schermbeeld van oefening 27 van 7/43: de electronische letterbak. Instructie: Maak oog. De cursist moet [oo] en [g] naar de goede plek slepen. Als die opdracht niet goed wordt uitgevoerd, springt de letter terug in de bak.

cursist ja of nee aanklikken;
- per vraag krijgt de cursist feedback: een melding of hij het goed of fout heeft gedaan.

Als de cursist alle vragen heeft gemaakt, verschijnt de score. De score kan worden uitgeprint en bewaard en is ook opvraagbaar door docent. Niet alle teksten beslaan maar een scherm. Er wordt dan ook een mogelijkheid opgenomen om door de tekst heen en weer te bladeren.

Omdat de doelgroep bestaat uit echt beginnende leerders, is er gekozen voor een zo sober mogelijke vormgeving. Wat er aan toeters en bellen is, is functioneel en gericht op de doelstelling tempo lezen. Uiteraard kan de cursist op elk moment terug naar het hoofdmenu en kan hij het programma verlaten. De resultaten van de cursist worden geregistreerd en de leerroute is instelbaar door de docent, bijvoorbeeld de volgorde van leesteksten en oefenvormen. Het programma werkt snel, zonder wachttijden voor de cursist, of met een duidelijke aanduiding van ‘even wachten’, bij voorkeur met blokkering van overige functies. Dat voorkomt het random indrukken van allerlei functies.

7/43 uit de MM-machine

Ook bij het alfabetiseringsmateriaal van het NCB (*Een zekere woordenschat*, *7/43, De kop erop* en *Tempo*) worden twee CD-roms

ontwikkeld waarmee de techniek van het lees - en schrijfproces geoefend kan worden. De oefenvormen zoals die in de methode zijn vormgegeven, zijn het uitgangspunt voor de multimediale versie. Het gaat dus vooral om de oefening van de analyse en synthese van de basiswoorden in al zijn vormen. Na een korte introductie kunnen de cursisten zelfstandig aan de gang.

De bediening van het programma is eenvoudig. Er wordt geklikt, gesleept en gedropt en bij een enkele oefening wordt er gewerkt met een heel eenvoudige tekstverwerker. De cursisten kunnen meelezen met een voorgelezen tekstje, zij kunnen een ingesproken en zelf gelezen woord of zin vergelijken met een voorbeeld uit de machine. Er flitsen woordbeelden over het scherm en er wordt gewerkt met een elektronische letterdoos.

Het programma houdt pogingen en goede reacties bij en ook de docent kan de vorderingen van de cursisten terughalen. De feedback op goed of fout is vriendelijk, met een geluid of met een vinkje. Foute woordbeelden komen niet op het scherm, omdat letters en woorden terugspringen als er een fout gemaakt wordt.

De software voor het elektronisch leesboek in opdracht van CINOP en bij 7/43 in opdracht van NCB wordt ontwikkeld door Henk Sitser, samen met twee begeleidingsgroepen. De eerste CD-ROMS worden uitgegeven door het Nederlands Centrum Buitenlanders in Utrecht en zullen in de loop van het volgend jaar beschikbaar zijn.

Vraagteken?

Vragen uit het veld

In deze rubriek komen elk nummer enkele vragen uit de praktijk aan de orde die docenten insturen. Het gaat hierbij om vragen waarop door de redactie, door deskundigen of door collegae-docenten gereageerd wordt. Soms zullen dat enkele vragen zijn waarop een relatief kort antwoord mogelijk is of waarvoor verwezen kan worden naar bijdragen elders, soms om een enkele vraag met een wat langer antwoord.

Ditmaal een vraag over *'Lezen doe je overal'*.

Vraag:

Mijn leerlingen werken plezierig met de leesboekjes 1 t/m 6 van deze methode voor aanvankelijk lezen. Vanaf leesboekje 7 komen er echter problemen. De leerlingen begrijpen de teksten in dat leesboekje niet. Hoe kan ik dat oplossen?

Antwoord van de auteur van de methode,

Carry van de Guchte.

Aan het eind van leesboekje 6 hebben de leerlingen alle letters leren verklanken en korte woorden leren lezen. Tot dan toe waren er alleen losse woorden, woordrijen en korte teksten met veel plaatjes in de leesboekjes. Met leesboekje 7 komen de leerlingen in een nieuwe fase van het lezen. In die fase zijn langere teksten nodig om tot de doelen te kunnen komen: automatisering en versnelling van het lezen. In leesboekje 7 worden de teksten dan ook wat langer. En ook al zijn de teksten wat taalgebruik betreft wel heel eenvoudig gehouden en worden ze ondersteund met veel plaatjes, toch moeten de leerlingen om de teksten te kunnen begrijpen al aardig wat Nederlands verstaan. Sommige leerlingen blijken nog niet zover te zijn met hun mondelinge beheersing van het Nederlands, vooral leerlingen voor wie het aanvankelijk technisch lezen niet veel moeite kostte en die heel snel door de eerste zes boekjes zijn heengegaan. Voor leerlingen die langer doen over de eerste zes boekjes en bovendien een intensief mondeling programma Nederlands volgen, schijnt dit probleem zich in mindere mate of helemaal niet voor te doen.

Voor sommige leerlingen is het dus zo dat ze wat technisch lezen betreft verder zouden kunnen, maar gezien hun nog geringe beheersing van het Nederlands zijn de teksten in die boekjes op dat moment nog te moeilijk. Er zullen ook leerlingen zijn waarbij ook het technisch lezen op het niveau van boekje 6 nog niet zo vlot gaat.

Welke oplossingen kunnen we voor deze problemen bedenken?

In de eerste plaats lijkt het raadzaam om te zorgen voor een goed programma mondeling Nederlands dat de leerlingen naast het aanvankelijk leesonderwijs volgen. Door vanaf het begin intensief te werken aan de mondelingen taalbeheersing van de leerlingen kan men het tekstbegrip bij het lezen bevorderen.

Voor leerlingen die wat betreft technisch lezen de stof van de eerste 6 boekjes vlot beheersen en dus verder zouden kunnen, kan het een oplossing zijn om hen in leesboekje 7 en verder alleen de pagina's met woordrijtjes te laten lezen. Ook zullen deze leerlingen zonder veel problemen kunnen werken in het werkboekje 7/8 van Veilig leren lezen, waarin dezelfde leesmoeilijkheden wordt behandeld. Een door de leerkracht ingesproken cassette kan daarbij een handig hulpmiddel zijn.

Suggesties hiervoor zijn te vinden in de handleiding van Lezen doe je overal, bij kern 7 en verder. Op die manier maken deze leerlingen toch kennis met moeilijker leesstof, zoals woorden met clusters van medeklinkers. Later, als hun Nederlands

uitgebreid is, kunnen ze de teksten van de boekjes lezen om te komen tot voldoende automatisering en versnelling van hun leesvaardigheid.

Wat het lezen van teksten betreft kan de docent een fase inlassen tussen leesboekje 6 en 7. Daarbij kan wellicht gebruik gemaakt

worden van leesteksten op de computer of andere leesteksten. (Zie de bijdragen van Bastienne Tholen en van Jan Weijters elders in dit nummer). Dat kunnen teksten zijn op het niveau van leesboekje 6, zodat gezorgd wordt voor meer oefenstof voor leerlingen die nog moeite hebben met de stof van dat boekje.

Als de leerlingen wat betreft hun beheersing van het Nederlands ver genoeg zijn om de teksten van leesboekje 7 te begrijpen, kunnen ze weer verder met 'Lezen doe je overal'.

Signalementen

Rubriek over nieuws en wetenswaardigheden voor docenten. Daarin onder meer aankondigingen van studiedagen en evenementen, verwijzingen naar elders verschenen artikelen over alfabetisering en een korte signalering van pas verschenen methodes, materiaal en boeken.

Het septembernummer van *Levende Talen* is voor een belangrijk deel gewijd aan Alfabetisering. Daarin besprekingen van de leesmethode *Lezen doe je overal*, de leescursus *Beter lezen*, signalementen van twee rapporten, een artikel over *Leesbevordering bij allochtonen* (Marie-Louise Kraan) en een interview met twee leerlingen van een AMA-project (*Zonder school kun je hier niets*).

Het eerste rapport is verschenen bij KPC, 's-Hertogenbosch: Martine Jetten, *Alfabetiseren in de basiseducatie. Een kwalitatief onderzoek naar 7/43, De kop erop* en *Tempo*). De didactiek die docenten gebruiken bij het implementeren van de methode neemt een centrale plaats in bij het onderzoek dat gebaseerd is op lesobservaties, logboeken van en gesprekken met docenten en hun cursisten.

Voor het tweede rapport: Marijke Bakker, Pia Deveneijns, Frank van Kesteren en Jozien Kreulen: *Klik aan! Vooronderzoek naar de mogelijkheden van multimedia in het alfabetiseringsonderwijs aan anderstaligen in het Nederlands (ANT2)*, Amersfoort, SVE, 1996, verwijzen wij u ook naar het artikel van Bastienne Tholen in dit nummer van ALFA-NIEUWS.

Levende Talen, 522 (september)

In het septembernummer van *Moer* staat een artikel van Carry van de Guchte en Jeanne Kurvers over alfabetisering in het voortgezet onderwijs. Zij reageren in die bijdrage op enkele veelgehoorde opvattingen uit het veld oudere analfabete leerlingen. In datzelfde nummer ook een bijdrage van Herman Giesbers en Mieke van der Loop waarin zij reageren op een eerder artikel van Aartje van Dijk. Titel: *Een leerplan alfabetisering moet dat nou?*

Moer, 1997, 4 (september)

De reactie van Aartje van Dijk is te vinden onder de titel *Moet dat nu zo?* in het daaropvolgende nummer van *Moer (5)*.

Bij het NCB te Utrecht zullen verschijnen twee *CD-roms* waarmee de techniek van het lees- en schrijfproces kan worden geoefend aan de hand van het

NCB-alfabetiseringsmateriaal *7/43* en *Tempo*. Zie hiervoor het artikel van Bastienne Tholen elders in dit nummer en haar artikeltje in het tijdschrift *LES, 88 (september), blz. 25*.

Bij uitgeverij Coutinho verscheen afgelopen jaar *Beter Lezen*, een leescursus voor beginnende lezers in het Nederlands als tweede taal. Beter lezen bestaat uit een tekstboek met eenvoudige teksten over het alledaagse leven, een werkboek voor cursisten en een handleiding voor docenten. Het is materiaal om te gebruiken naast een alfabetiseringsmethode. *Beter lezen* is gemaakt voor alfabetiseringsdocenten in de volwasseneneducatie, maar ook goed te gebruiken in het voortgezet onderwijs.

Marilène Gathier en Dorine de Kruyf, Beter Lezen, Coutinho, Bussum.

Bij Het Projectbureau te Rotterdam is in ontwikkeling een leestoets in de eigen taal. Marion Siemonsma, *Lezen over grenzen heen*.

In een intakegesprek wordt niet altijd duidelijk of een leerling heeft leren lezen in het eigen land; met name is niet altijd duidelijk of een leerling een ander schrift geleerd heeft. Op Het Projectbureau is de toets *Lezen over grenzen heen* ontwikkeld als hulpmiddel om bij twijfel na te gaan of een leerling gealfabetiseerd is in de eigen taal en eventueel in een eigen/ander schrift. De toets geeft een indicatie of een leerling kan lezen en is niet bedoeld om het niveau van leesvaardigheid in de eigen taal vast te stellen. De informatie in de handleiding van de toets kan ook gebruikt worden als achtergrondinformatie bij uitspraakonderwijs. Er zijn teksten in 25 talen, van het Amhaars tot en met het Urdu. U hoeft niet alle 25 talen te beheersen. De uitspraak van de teksten is weergegeven voor de intaker. De toets kan gebruikt worden in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en het onderwijs aan volwassenen. De toets wordt voorjaar 1998 uitgebracht door Partners Training & Innovatie te Rotterdam.

Meer inhoudelijke informatie bij Het Projectbureau: Marion Siemonsma, tel. 4071474 / Aartje van Dijk, tel. 4071470 Overige informatie bij Partners Training & Innovatie: Stans van Dongen, tel. 4071563.

Contact-advertenties

Deze rubriek is bedoeld om samenwerking en uitwisseling mogelijk te maken tussen docenten die op heel verschillende plaatsen met eenzelfde probleem te maken hebben, die graag van gedachten willen wisselen met gelijkgestemden over een gemeenschappelijk probleem of die na denken over de aanschaf van een nieuwe methode en graag van anderen willen horen hoe een en ander bevalt.

Bijvoorbeeld

Ik heb in mijn groep op de AZC-school in een slechtziende jongen van 17 jaar uit Afghanistan. Ik heb geen enkele ervaring met onderwijs aan slechtzienden. Heeft iemand daar ervaring mee, weet iemand of er aangepaste leermiddelen voor deze leerlingen op de markt zijn of zijn er anderszins suggesties waar ik iets aan zou hebben? Ik ben benieuwd naar reacties.

Ik ben Emma en ik werk op de AZC-school in Hoogeveen. Afgelopen jaar heb ik Assili en Sabad Ali Achmed in de groep gehad. Het werd een ingewikkelde en moeilijke start met twee meisjes die veel hadden meegemaakt en net toen het eindelijk lekker ging, waren ze verdwenen. Ik weet niet waarheen. Is er

iemand die op dit moment deze leerlingen in de groep heeft? Ik zou de docente van nu nog enige achtergrondinformatie kunnen geven en ben heel benieuwd hoe het met ze gaat.

Oproepen en aanmeldingen

* Wij zoeken enkele enthousiaste docenten die mee willen denken, schrijven of werken aan het ALFA-NIEUWS.
* Wij zoeken docenten met een probleem dat de alfabetisering betreft.
* Wij zoeken docenten die ons schrijven wat zij graag in dit bulletin behandeld willen zien.
* Wij zoeken docenten die willen vertellen over hun samenwerking met anderen.
* Voor nummer 2 zoeken wij docenten van een ISK die bereid zijn uit te leggen wanneer hun alfa-leerlingen doorstromen naar de reguliere NT2-groep en waarom zij vinden dat die doorstroom succesvol is.
* Wij zoeken leerlingen die willen vertellen wat zij goed en minder goed vonden in het alfabetiseringsonderwijs.
* Wij zoeken leerlingen die willen vertellen hoe zij leren lezen (en schrijven) aangepakt hebben.
* Wij zoeken goede ideeën.

nummer 2 - 1998

Onder de loep

Doorstroomproblematiek
Dicky Wijland en Cathy Berg
Alfa-project VMBO 'Nieuw-Rotterdam'

Sinds een aantal jaren bestaat op VMBO 'Nieuw-Rotterdam' het Alfa-project. In dit project worden anderstalige leerlingen tussen de 12 en 16 jaar gealfabetiseerd. Het Alfa-project bestaat uit twee parallel-klassen, ieder met een eigen lokaal. De laatste twee jaar is, in samenwerking met Het Projectbureau Rotterdam, hard gewerkt aan het leerplan Nederlands[1)] (spreken, lezen, schrijven). Binnen het leerplan is, d.m.v. aangepaste didactiek, aandacht besteed aan het leren van schoolse vaardigheden, het leren werken in niveaugroepen en het zelfstandig leren.

Op 'Nieuw-Rotterdam' wordt het Alfa-project beschouwd als een voorprogramma, voorafgaand aan het programma voor anderstalige instromers. Gemiddeld verblijft een analfabete leerling een jaar in het Alfaproject. Na dat jaar stroomt de leerling,

1) Het Projectbureau Rotterdam brengt binnenkort het leerplan voor analfabeten-groepen uit, dat ontwikkeld is i.s.m. VMBO 'Nieuw-Rotterdam', het Olympuscollege Rotterdam en het Prismacollege te Utrecht, onder de titel 'Horen, zien en dan schrijven'. Zie ook onder Signalementen.

afhankelijk van de leeftijd, door naar een Eerste Instroomklas Anderstaligen 12+ of 16+. Gebleken is dat de doorstroom naar een volgende klas op diverse punten problemen kan opleveren.

Knelpunten

Hoewel de leerlingen in de Alfa-klas er naartoe geleefd en ernaar uitgekeken hebben om ‘over te gaan’ naar de volgende klas, blijken vaak na korte tijd emotionele problemen op te treden. Het Alfa-project betekende voor de leerlingen een veilige en gestructureerde omgeving: kleine klas, eigen lokaal, duidelijke regels, weinig verschillende docenten. In de nieuwe klas krijgen leerlingen van meer docenten les, en staan er, voor de ex-Alfa leerlingen, meer en nieuwe vakken op het rooster. Sinds kort is dan ook besloten dat de leerlingen na het doorstromen nog geruime tijd door de mentor van het Alfa-project worden begeleid.

Een groter knelpunt betreft de aansluiting van de onderwijsprogramma's op elkaar, hoewel in het leerplan van het Alfa-project duidelijk omschreven is welk niveau de leerling moet hebben om te mogen doorstromen naar een volgende klas. Deze criteria betreffen met name de taalvaardigheden en in zekere mate ook de schoolse vaardigheden.

Criteria

1. de leerling moet voldoende technisch kunnen lezen ('Lezen doe je overal' kern 11 of 12). Door middel van de DMT-toets[2)] wordt het niveau bepaald.
2. de leerling moet voldoende begrijpend kunnen lezen (eenvoudige teksten kunnen lezen en gesloten en open vragen kunnen beantwoorden).
3. de leerling moet duidelijk leesbaar en in een redelijk tempo kunnen schrijven (*Mijn eigen handschrift*).
4. de leerling beheerst een zekere woordenschat, betrekking hebbend op de wereld thuis en op school (d.m.v. een systematische aanpak).
5. de leerling is voldoende in het Nederlands aanspreekbaar, beschikt over voldoende mondelinge vaardigheden in bepaalde gebruikssituaties.
6. de leerling moet goed zelfstandig kunnen werken en beschikken over bepaalde studieen schoolse vaardigheden (omgaaan met schoolmateriaal, instructies kunnen begrijpen, kunnen omgaan met het rooster, het schoolsysteem en de schoolregels kennen).
7. de leerling moet bepaalde sociale vaardigheden bezitten (hoe spreek je een docent aan, hoe stel je je op in een groep).

Doorverwijzing

Doorverwijzing gebeurt op basis van toetsresultaten (na iedere kern van *Lezen doe je overal* maken de leerlingen een toets) en advies, c.q. ervaring van de docenten. elke twee weken vindt een 'kleine' leerlingbespreking plaats door de beide mentoren en de coördinator. Elke zes weken is er een 'grote' leerlingbespreking, waarbij alle docenten die aan de klas lesgeven aanwezig zijn. De beslissing om een leerling te laten doorstromen wordt genomen door de coördinator, nadat de mening van de overige docenten is gevraagd. Doorverwijzing kan gedurende het gehele schooljaar plaatsvinden, hoewel dat een à twee maanden voor de grote vakantie niet meer zinvol is.

Nadat besloten is een leerling over te laten gaan naar een volgende klas (1e instroomklas AT), wordt de leerling uitgebreid besproken met de nieuwe mentor; de overige docenten waarvan de leerling les gaat krijgen ontvangen schriftelijke informatie. Uitgebreidere informatie kunnen de docenten vinden in het dossier van de leerling.

Aansluitingsproblemen

Hoewel doorstroming grotendeels is gebaseerd op resultaten bij het vak Nederlands is er nog nauwelijks sprake van aansluiting van de leerlijn van het Alfa-project (Lezen doe je overal, Beter Lezen, Mijn eigen handschrift) op de leerlijn van de 1e instroomklas AT, namelijk Spreken is Zilver. Ook wanneer in de toekomst nieuwe

2) De Drie-Minuten-Toets is een toets technisch lezen voor het basisonderwijs.

methoden worden ingevoerd (de vakgroep Nederlands AT oriënteert zich momenteel hierop), verwachten we niet dat zonder ingrijpen of aanpassen de leerlijnen op elkaar zullen aansluiten.

Leerlingen die uit de Alfa-klas instromen in een vervolgklas worden bij het vak Nederlands geconfronteerd met een totaal ander vocabulaire (*Spreken is Zilver* is gebaseerd op de wereld van de volwassenen, zie de illustraties hieronder) en een voor hen onbekend soort oefeningen en wijzen van instructie. Ook wordt van de leerlingen verwacht 4 à 5-lettergrepige nieuwe woorden te kunnen lezen (douanebeambte bijvoorbeeld) die niet tot hun leefwereld behoren. In beide klassen staan 16 uur Nederlands per week op het rooster. In het Alfa-project is het programma, door de vele onderdelen, zeer afwisselend; in de vervolgklas wordt voor het grootste deel uit eenzelfde methode gewerkt, wat door de leerlingen als zeer eentonig wordt ervaren.

Externe doorstroom

Een ander doorstroomprobleem betreft het feit dat de leerlingen die, vanwege onvoldoende leervermogen, niet in staat zijn om aan de doorstroomcriteria te voldoen. Kinderen van 15 jaar of jonger kunnen dan worden doorverwezen naar het Speciaal Onderwijs. Oudere leerlingen worden niet of zelden aangenomen in het Speciaal Onderwijs. Voor deze leerlingen wordt een passend project in het Vervolgonderwijs gezocht. In enkele gevallen zullen we de ouders erop moeten voorbereiden dat voor hun kind geen vervolgonderwijs mogelijk is. Belangrijk is dat de ouders gedurende het gehele jaar op de hoogte worden gehouden van de vorderingen van hun kind.

Zelfstandige leerling

Docenten ervaren leerlingen die het Alfaproject hebben doorlopen als zeer zelfstandige leerlingen die in staat zijn gestructureerd te werken. Belangrijk is dat ook in de nieuwe groep een beroep gedaan wordt op deze vaardigheden.

De leerlingen die in het Alfa-project komen, hebben geen of weinig onderwijs gehad. Op een systematische manier worden ze ingewijd in de wereld van de geletterden. In veel gevallen zijn leerling en mentor, na een jaar intensief werken in een veilige wereld, aan elkaar gehecht. Wellicht verklaart dit ook de zorgen die de mentor heeft omtrent de doorstroming van de leerling en de moeite die het hem kost om deze ‘los te laten’.

Het schoolfeest

Eindelijk is het zover.
De dag van het schoolfeest.
De gymzaal zit helemaal vol.
Alle stoelen zijn bezet.
De gordijnen zijn dicht.
De lampen zijn aan.
Zo is het een echte feestzaal.

De directeur van de school komt binnen.
Iedereen klapt.
De directeur lacht.
‘Dank u wel,’ zegt hij.
‘Maar u moet niet voor mij klappen.
Vandaag doen de leerlingen alles.
Ze hebben hard gewerkt.
Klapt u dus maar voor hen.
Ik wens u veel plezier!’

Introductie

Voor langzame groepen in de B.E. deze verwerkingsoefeningen uitstellen tot na les twee.

A. Wat hoort er niet bij? (Onderstreep het woord)

Voorbeeld: de man - de vrouw - **de klok** - de lerares

1. de sigaret - de peuk - de asbak - de boterham
2. de lerares - de bel - de cursist - de leraar
3. de koffieautomaat - de koffie - de stoel - koffie met melk
4. de school - de gang - de asbak - de klas
5. de klas - de peuk - de stoel - de tafel
6. de kantine - de conciërge - de les - de thee
7. brood - de boterham - de bel - een kopje koffie
8. een asbak - een bekertje - een peuk - een prullenbak

B. Wat kan niet?

Streep die zin door.

1. De lerares rookt een boterham.
2. In de koffieautomaat moeten twee kwartjes.
3. De peuk moet in de koffieautomaat.
4. De stoel staat op de klok.
5. In de klas mag je niet roken.
6. Bij de conciërge koop je thee.

C. Vul het goede nummer in.

1

a. De peuk moet in de asbak. ☐
b. De lerares rookt een sigaret. ☐
c. Een asbak. ☐
d. In de klas mag je niet roken. ☐

2

De illustraties tonen de overgang van de methodes van het Alfa-project en van de eerste instroomklas AT, namelijk de laatste leesles uit Lezen doe je overal, kern 12 (links), en de eerste les uit Spreken is Zilver (rechts). Duidelijk is dat leerlingen geconfronteerd worden met een andere woordenschat en andere werkwijzen. Let ook op de inhoud van de les (de lerares rookt een sigaret!).

Werk in uitvoering

In het vorige nummer werd aandacht besteed aan de moeilijke overgang tussen boekje 6 en boekje 7 van 'Lezen doe je overal'. ***Mieke van der Loop*** *vertelt hoe hiermee omgegaan wordt op SG Durendael.*

Leren lezen met 'Lezen doe je overal' - een reactie -

De onderwijssituatie

De afdeling vluchtelingenonderwijs van sg Durendael in Oisterwijk verzorgt het onderwijs voor ongeveer 85 minderjarige, deels alleenstaande vluchtelingenjongeren. Binnen deze afdeling hebben wij een aparte groep ingericht voor analfabete en andersalfabete leerlingen en werken wij met het alfabetiseringsprogramma *'Lezen doe je overat'*. Letterlijk elke dag kunnen er leerlingen uit onze lesgroepen vertrekken en wekelijks worden er nieuwe leerlingen ingeschreven: klassikaal les geven is hierdoor onmogelijk en voor de leerlingen ongewenst. In deze bijdrage wil ik uiteenzetten tegen welke problemen wij aanlopen in onze alfabetisatiegroep en hoe wij geprobeerd hebben deze op te lossen.

Mondelinge vaardigheden

Mijn collega's en ik onderkennen het belang van een mondelinge basis van het Nederlands voordat je met leren lezen en schrijven gaat beginnen. Tegelijkertijd is dit ook een van de problemen waarmee wij in onze lesgroep te maken hebben. Er bestaan geen mondelinge taalprogramma's die je gedifferentieerd kunt inzetten en gezien de wekelijkse in- en uitstroom is dit eigenlijk wel noodzakelijk. Dit betekent echter niet dat er geen aandacht aan mondelinge taalbeheersing wordt gegeven in onze alfabetisatielesgroep. ledere alfabetisatieles begint met een klassikale, mondelinge taalactiviteit (meestal TPR) van ongeveer twintig minuten. Hierbij proberen we dan 'zo goed en zo kwaad' als het kan rekening te houden met de enorme niveauverschillen.

Na deeltje 6

Daarna gaan de leerlingen aan het werk met *'Lezen doe je overal'*. Onze ervaringen met kern 1 tot en met 6 van deze leergang zijn prima. Leerlingen kunnen na een korte instructie bij iedere leeskern zelfstandig aan het werk met de leesboekjes en de bijbehorende cassettes en de verwerkingsoefeningen. Vanaf leesboekje 7 krijgen vooral de leerlingen die vrij snel door de eerste 6 leeskernen zijn heengegaan (meestal de anders-alfabete leerlingen) problemen me het begrijpen van de leesteksten. Aangezien het frusterend is voor de meeste leerlingen om niet verder te kunnen gaan

met leren lezen, hebben wij werkboekjes met cassette-bandjes samengesteld bij de leeskernen 7 tot en met 12. In deze werkboekjes hebben wij allerlei oefeningen rond de technische leesmoeilijkheden van een bepaalde leeskern verzameld. Bijvoorbeeld in het werkboekje dat bij kern 8 is samengesteld, staat op de eerste pagina een inhoudsopgave van alle technische leesmoeilijkheden die in deze kern aangeboden en getraind dienen te worden, en wel:

* woorden met een eind-d;
* woorden die eindigen met een open lettergreep;
* samengestelde woorden;
* woorden met een mmk/mkmm-structuur.

Zo'n overzicht is in de dagelijkse lespraktijk niet alleen heel duidelijk voor de leerling, maar helpt ook de docent die immers in een

Alfa-les de lesstof van veel verschillende leskernen moet aanbieden.

De oefeningen in de werkboekjes - zowel lees - als schrijfoefeningen - hebben we verzameld uit de handleiding van *Lezen doe je overal*, uit het leesboekje dat bij de kernen hoort, uit de werkboekjes van *Veilig leren lezen* en uit thema-verwerkingsmateriaal van het Haags Centrum Onderwijs Anderstaligen.

Alle oefeningen uit de werkboekjes zijn ingesproken op cassettebandjes, zodat de leerlingen heel zelfstandig kunnen oefenen met de werkboekjes. Omdat in de werkboekjes steeds dezelfde picto's worden gebruikt, weten de leerlingen of het een leesof een schrijfoefening betreft.

Voor het automatiseren van het lezen van teksten maken we gebruik van de eenvoudigere teksten uit *Beter lezen* en de leesboekjes van 7/43. We willen zeker ook gebruik gaan maken van de ervaringen die onze collega's in Eindhoven hebben met de leesboekjes van de *Leesbus*.

Interne doorstroom

Als leerlingen alle technische leesmoeilijkheden met betrekking tot de werkboekjes 7 tot en met 12 hebben ingeoefend, kunnen ze binnen onze afdeling doorstromen naar een reguliere NT2-lesgroep. De snellere NT2-leerders werken o.a. met de intensieve Berlage Taalcursus en de wat langzamere NT2-leerders werken o.a. met de wat eenvoudigere themaboekjes van het Haags Centrum Onderwijs Anderstaligen. De gemiddelde verblijfsduur van de leerlingen op onze school is ongeveer drie maanden; soms bereiken leerlingen tijdens deze periode het vereiste niveau om binnen onze afdeling te kunnen doorstromen naar een reguliere NT2-lesgroep. Papier is geduldig en leerstoflijnen zijn dat ook. In de praktijk vertrekt een leerling van de ene dag op de andere naar een AZC of een KWE (kleine wooneenheid) ergens in Nederland. Vaak horen wij van oud-leerlingen dat ze in een reguliere NT2-lesgroep worden geplaatst en werken met *Spreken is zilver* of *IJsbreker*, terwijl ze bij vertrek uit onze Alfalesgroep bijvoorbeeld niet verder waren gekomen dan de lesstof van kern 8 van *Lezen doe je overal*.

Mochten er collega's zijn die belangstelling hebben voor de hierboven beschreven werkboekjes en cassettebandjes, dan kunnen ze contact opnemen met:

Mieke van der Loop
afd. vluchtelingenonderwijs SG Durendael
p/a Kerkplein 28
5061 EB Oisterwijk
tel. 013-5282491

Genoemde methoden

Carry van de Guchte, *Lezen doe je overal*. Een methode aanvankelijk lezen in het Nederlands voor allochtone neveninstromers. Tilburg, Zwijsen BV.

C. Mommers, L. Verhoeven, S. van der Linden, *Veilig leren lezen*. Tilburg, Zwijsen.
Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding, *Nederlands voor Anderstaligen - 10 themaboekjes, ISBN 90 73102049*, Postbus 53509, 2505 AM Den Haag.
Marilène Gathier en Dorine de Kruijf, *Beter Lezen*, Bussum, Coutinho.
M. Hattink en B. Tholen (red.) *Leesboekjes bij 7/43*, Utrecht, NCB.
Annie Keuper-Makking, *De Leesbus*, Groningen, Jacob Dijkstra.
De Berlage Taalcursus. Intensieve cursus Nederlands voor school en studie. Bussum, Coutinho.
Siel van der Ree, *Spreken is zilver*, Leiderdorp, De Kangoeroe.
Ellie Liemberg e.a., *IJsbreker*, Amsterdam, Meulenhoff Educatief.

Een tweede reactie kwam van Henny Jellema, SG Lieven de Key te Haarlem:

Techniek en betekenis gelijktijdig leren?

Gelijktijdig leren lezen en schrijven én een vreemde taal aanleren: dat is wat wij, docenten aan analfabeten, in feite doen. Wij bieden onze leerlingen dus twee hele moeilijke dingen in één keer aan. Uit de bijdragen in ALFA-NIEUWS nummer 1 blijkt ook wel dat daar de 'bottle-neck' zit.

De vraag aan Carry van de Guchte *(Lezen doe je overal)* is dus niet verwonderlijk.

Lezen zonder begrip

Nu blijkt ons geregeld dat niet iedere leerling behoefte heeft aan het begrijpen van de tekst. Menige leerling vindt het leren lezen zo interessant dat hij of zij met het grootste plezier al die boekjes van *Lezen doe je overal* en *Veilig leren lezen* meeleest met een bandje, zonder de inhoud te begrijpen. Dat verwondert mij zelf ten zeerste, maar als een natuurgebeuren voltrekt zich dat proces voor mijn ogen. Evolutionair gezien zou men denken dat het belangrijker is te weten wat een boom is dan boom te kunnen zeggen tegen een paar abstracte krabbels op papier.

Hoe erg is dat?

De vraag die ik hier aan de orde zou willen stellen: hoe erg is dat eigenlijk? Bij ons gaat het voorlopig (op experimentele basis) zo: een leerling die aangeeft graag door te willen lezen 'zonder begrip', laten we gewoon zijn gang gaan. Hij leest m.b.v. cassettes*) het hele programma door en daarna lever ik hem/haar af bij mijn collega's, waar hij start met het reguliere programma (*Spreken is zilver*). Dan kan zo'n leerling *wasknijper* en *ziekenhuis* lezen, al heeft hij er geen flauw benul van wat die woorden betekenen. Maar dat heeft een gewone neveninstromer die bij ons direct in het gewone programma komt ook niet. Die kan *dokter, appel en vliegtuig* lezen maar weet ook niet wat die woorden voorstellen.

Nederlandse kinderen in groep 3 van de basischool vertonen trouwens ook vaak dat specifieke leesgedrag: zó bezig met letters vreten dat de betekenis er volstrekt niet toe doet. Heel gevaarlijk kan het dus niet zijn, al kan ik me voorstellen dat veel collega's hier toch wat vreemd van opkijken.

Carry van de Guchte, *Lezen doe je overal*. Een methode aanvankelijk lezen in het Nederlands voor allochtone neveninstromers, Tilburg, Zwijsen.

C. Mommers, L. Verhoeven, S. van der Linden, *Veilig leren lezen*, Tilburg, Zwijsen.

Siel van der Ree, *Spreken is zilver*, Leiderdorp, De Kangoeroe.

*) Wij hebben de comfortabele omstandigheid dat er voor iedere leerling altijd een cassetterecorder beschikbaar is. (Ik denk dat je zonder een cassetterecorder voor iedere leerling eigenlijk niet goed les kunt geven aan analfabeten.)

De cassetterecorder, een onmisbaar hulpmiddel in het alfabetiseringsonderwijs, vooral recorders waar meer dan een leerling kan 'inpluggen'. Met een simpel verloopstekkertje kan dat soms al bereikt worden.

Vraag van de redactie:
Wat is uw mening hierover?

Uit het veld

Naar aanleiding van het artikel van Bastienne Tholen over het electronisch leesboek schrijft ***Henny Jellema*** *hoe zij denkt over de inzet van de computer.*

Efficiënter, goedkoper en eigentijdser onderwijs

Er zijn nog altijd mensen die hun twijfel uitspreken over het nut van computers in het onderwijs, maar ik zou ze wel willen. Niet vanwege die apparaten op zich, maar om ze als leermiddel te gebruiken. Voor leerkrachten is de organisatorische bottleneck het moment van controle. Dit in tegenstelling tot wat in de literatuur, in de methodes en ook in de wetgeving altijd wordt benadrukt. Alle aandacht gaat immers uit naar de aanbieding.

Schaalvergroting

Een docent kan aan honderd leerlingen of studenten tegelijk iets vertellen, maar controleren of ze de stof begrepen hebben, verwerkt en onthouden kan hij slechts bij één leerling tegelijk. Hij kan wel een proefwerk aan 300 personen tegelijk geven, maar elk proefwerk zal afzonderlijk nagekeken moeten worden. In dat opzicht is er geen verschil tussen een middeleeuwse monnik en een leerkracht in 1998.

Een boer kon 300 jaar geleden twee koeien houden, 100 jaar gelden had hij er tien en vandaag heeft hij er 200. Gevolg: de melk is voor iedereen betaalbaar. Een fabrieksarbeider maakt vandaag in een uur misschien wel 500 keer zoveel produkten als zijn voorganger 150 jaar geleden. Maar een onderwijzer kan in een avond geen bladzijde meer corrigeren dan Jan Ligthart 100 jaar geleden. Gevolg: onderwijs voor iedereen is eigenlijk onbetaalbaar.

Een mens wil weten wat hij kan

De organisatie van de controle wordt door iedereen die met onderwijs bezig is, maar zelf niet voor een klas staat, veronachtzaamd. Er valt kennelijk geen eer mee te behalen en waarschijnlijk geen geld mee te verdienen. Maar ik ben in 25 jaar nog nooit, nog helemaal nooit een leerling tegengekomen die niet geïnteresseerd was in de beoordeling van zijn eigen werk. Of we nu praten over een kleuter, een 60-jarige in de volwasseneneducatie of de grootste ordeverstorende onaangepaste lamstraal in het voortgezet onderwijs: mensen willen weten wat ze kunnen. Op dit moment ben ik docent NT2 en heb zo dagelijks te maken met 14 verschillende nationaliteiten; ook daar geldt dit principe zonder uitzondering. Mijn ervaring is wel: hoe intelligenter, hoe langer men kan wachten op de uitslag.

Zelfcontrole

Maria Montessori was een van de weinigen die het belang van controle als pedagogisch instrument goed in de gaten had. Zij maakte een principekwestie van het zelfcontrolerend materiaal. Zij ging helaas dood toen eerste ideeën daartoe amper waren geboren en niemand heeft dat verder goed tot ontwikkeling gebracht. De uitvinding van multiple choice is een nogal armzalige poging om de controle enigszins te industrialiseren.

De computer als docent

Nu zijn er dus computers. Computers kunnen leerlingen zonder tussenkomst van de docent aanwijzingen geven. Ze kunnen zonder emotionele taferelen leerlingen dwingen tot herhalen van lesstof. Ze kunnen ter plekke straffen en belonen door de leerling al dan niet naar een hoger ‘level’ door te laten gaan.

Het persoonlijke schouderklopje mag dan wegvallen, ook het gestraf, het verwijt, het gesjagger en geklier; ik besteed het graag uit aan een stuk techniek. Laat zo'n machine het automatiseren van feitenkennis (het instampen) voor z'n rekening nemen, dan hou ik me verder bezig met de leukere onderdelen van het vak. Het succes van computerspelletjes die op dit straf/beloningstelsel zijn gebaseerd, bewijzen dat leerlingen heel goed door een machine tot actie zijn aan te zetten.

De computer kent beperkingen

Nu is het wel zo dat leerstof op het punt van de controle duidelijk is te onderscheiden in: die van de open vraagstelling en die van de gesloten vragen. Het mag duidelijk zijn dat ten aanzien van de open vraagstelling (opstellen, meningsvragen, enz.) de computer geen oplossing biedt. Maar na 25 jaar in het onderwijs weet ik dit: met goede machines en een software die goed doortimmerd in elkaar steekt, draai ik mijn hand niet om voor 60 of 80 leerlingen in een klas als het maar om gesloten vragen gaat. Dan wil ik voor mijn boekbesprekingen, opstellen, werkstukken enz. niet meer dan 12 leerlingen tegelijk hebben en ook zeker niet meer dan 30 uur per week.

Henny Jellema

Jarenlang was ik werkzaam in het basis-montessori-onderwijs, op internationale scholen in het buitenland (vo) en de volwasseneneducatie. Tegenwoordig ben ik docent op een ivbo-school.

Signalementen

Alfa

Bij uitgeverij Malmberg verscheen het eerste gedeelte van de methode Alfa. Leren lezen en schrijven in het Nederlands als tweede taal. Alfa is een ‘functionele leerlijn’ alfabetisering in het Nederlands als tweede taal voor volwassenen. Alfa sluit aan bij de doelen alfabetisering van het SVE en biedt NT2 aan tot Cito-niveau 1.

Alfa bestaat uit werkboeken voor de cursisten (twee werkboeken per cluster) en een docentenhandleiding waarin naast de algemene en specifieke informatie over de leerstof ook zijn opgenomen kopieerbladen (als aanvulling op de lesstof) oefenbladen, toetsen per cluster en opzoekbladen.

De leergang gaat bestaan uit 2 niveaus. De docentenhandleiding en de werkboeken bij niveau 1 (in totaal 3 werkboeken) zijn inmiddels uit. Niveau 2 verschijnt in de zomer van 1998.

Informatie:
Uitgeverij Malmberg
afdeling beroeps-en volwassenenonderwijs 's Hertogenbosch, tel. 073-6288811

Stagnaties

In het laatste nummer van LES (vakblad voor docenten NT2 in de volwasseneneducatie) stond een interessante bijdrage van Connie Raymakers-Volaart over leerstagnaties bij NT2-cursisten. In het kader van haar opleiding tot remediaal specialist deed ze een onderzoek bij 20 cursisten die weinig vorderingen bleken te maken bij het leren van het Nederlands als tweede taal. Ze stelde onder meer vast dat vaak pas laat geconstateerd wordt dat cursisten stagneren maar ook dat veel van deze cursisten veel moeite hebben met vloeiend lezen in het Nederlandse schrift.

Vooral ook alfabetiseringsdocenten zouden alert moeten zijn.

Connie Raymakers-Volaart
'Als het maar niet wil lukken. Analyse van leerstagnaties.'
In: LES, 1998, 91, p.21-23

Analfabete leerlingen in het voortgezet onderwijs

In het kader van haar afstuderen bij Interculturele Communicatie in Tilburg ging Nicoline Smal na met welke kennis en vaardigheden enkele analfabete leerlingen het voortgezet onderwijs binnenkomen en hoe hun leesvaardigheid zich ontwikkelt. Het bleek dat deze leerlingen informeel al heel wat kennis en vaardigheden hebben opgedaan. Bijvoorbeeld op het terrein van motoriek en schoolse vaardigheden als dagen van de week, klokkijken etc. De wijze waarop deze leerlingen leren lezen lijkt niet echt te verschillen van de manier waarop jonge kinderen leren lezen en schrijven. Alle vier de leerlingen hadden wel met metalinguïstische vaardigheden als rijmen of segmenteren en praten over taal.

Nicoline Smal (1997), *Analfabeten in het voortgezet onderwijs. Een onderzoek naar linguïstische vaardigheden en het aanvankelijk leesproces bij vier allochtone analfabeten in de eerste opvang*. Tilburg, afstudeerscriptie Interculturele Communicatie.

Leerplan voor analfabete nieuwkomers

Horen, zien en dan schrijven is een leerplan Nederlands voor analfabete nieuwkomers in het voortgezet onderwijs. Het is samengesteld door medewerkers van Het Projectbureau in Rotterdam die in het STER-project werkzaam zijn. Het leerplan is in samenwerking met drie scholen tot stand gekomen en zal in mei gaan verschijnen.

Het leerplan biedt vooral veel informatie voor de lespraktijk. Het biedt een structuur voor de lessen in de vorm van een leerstoflijn.

Tevens wordt voor alle afzonderlijke materialen uit de leerstoflijn aangegeven hoe ze in de klas gebruikt kunnen worden.

In aparte hoofdstukken komen de didactiek van het lees- en schrijfonderwijs en het mondelinge taalonderwijs aan bod.

Er zijn hoofdstukken gewijd aan het werken met niveaugroepen, zelfstandig leren, toetsing en het afstemmen van de lesinhouden van de verschillende vakken.

In een aantal bijlagen zijn suggesties uit deze hoofdstukken concreet uitgewerkt; zo is de leerstoflijn aanschouwelijk gemaakt voor leerlingen met behulp van pictogrammen.

De organisatie van het onderwijs aan analfabeten is het onderwerp van het laatste hoofdstuk. De voorwaarden voor het daadwerkelijk realiseren van het leerplan staan hier centraal.

Het leerplan is voorzien van praktijkbeschrijvingen ter illustratie van de gegeven informatie. Om het zo toegankelijk mogelijk te maken zijn er leeswijzers bij de hoofdstukken opgenomen.

Horen, zien en dan schrijven. Leerplan voor analfabete nieuwkomers.

Algemene informatie bij: Stans van Dongen (Stichting Partners, Training & Innovatie), tel. 010-4071599

Inhoudelijke informatie bij: Aartje van Dijk (Het Projectbureau), tel. 010-4071470

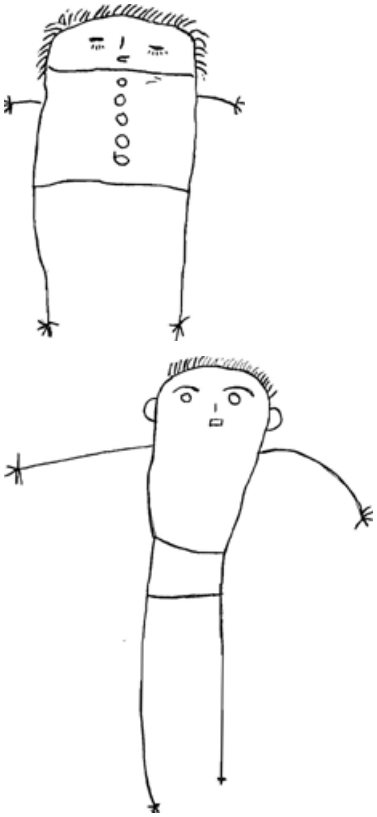
Besteladres:

Partners, Training & Innovatie, afdeling bestellingen
Antwoordnummer 5446
3000 VB Rotterdam
tel. 0165-526061
fax 0165-574055

Gevonden voorwerp

Hoe goed kunnen alfabete leerlingen eigenlijk tekenen. Ongetwijfeld minder goed dan iemand die zes jaar tekenles heeft gehad. Maar het worden toch ook echt niet allemaal kopvoeters. Hiernaast twee voorbeelden van twee analfabete leerlingen die een paar maanden op school zitten.

Mina is 35 jaar en komt uit Marokko. Ze kwam naar Nederland toen ze 17 was en is afgelopen september begonnen met alfabetisering in het Nederlands als tweede taal. Mina tekende zichzelf (zie tekening links).



Ze was echter niet tevreden over haar produkt, keek wat de buurvrouw had gedaan en een kwartier later had ze zichzelf opnieuw getekend (zie tekening rechts). Soms leren mensen, ook analfabeten, ook heel snel.

Contactadvertentie

Moet er een beeldwoordenboek komen?

Waar ik heel dringend behoefte aan heb is een beeldwoordenboek met geluid zoals *Spreken is zilver* dat heeft. De leerling ziet dan een plaatje en hoort de betekenis. Voor de verwerkingen van *Spreken is zilver* moet men echter goed kunnen lezen. Ik ben vast niet de enige collega, die wekelijks nieuwe leerlingen krijgt en anderen ziet vertrekken. Mondeling taalgebruik (vooral TPR) is een klassikale aangelegenheid. Dat is in onze situatie heel beperkt mogelijk. Ik wil dus een aangepast afbeeldingenboek of een heel duidelijk stripboek. Zelf heb ik zo'n boekje gemaakt bij het eerste deeltje van de *Leesplank* en ik ben heel erg tevreden over het effect.

Henny Jellema
SG Lieven de Key
Haarlem

Aan de lezer

U heeft zojuist het tweede nummer van ALFA-NIEUWS gelezen. Op onze oproep om mee te werken aan ALFA-NIEUWS hebben zich drie enthousiaste docenten gemeld, die mee gaan denken en schrijven vanuit hun dagelijkse betrokkenheid bij het alfabetiseringsonderwijs. Dicky Wijland, werkzaam aan VMBO Nieuw Rotterdam, een school met 95% anderstalige leerlingen verdeeld over 4 locaties. Mieke van der Loop, docent en coördinator van het AMA-project van de SG Durendael te Oisterwijk; de leerlingen zijn afkomstig van de opvangcentra in Oisterwijk en Gilze-Rijen. Henny Jellema, docent aan de ISK van SG Lieven de Key in Haarlem. Uiteraard blijven reacties vanuit het veld altijd zeer welkom. Van verschillende kanten hebben wij positieve reacties gekregen op het eerste nummer zoals ‘goed initiatief’, ‘interessant’, ‘hebben we nodig’. Maar ook werd de vraag gesteld ‘Waarom in een apart blad?’ De eerste reden daarvoor is de eenvoudigste. Op beide studiedagen die Levende Talen afgelopen jaar organiseerde werd expliciet gevraagd om zoiets als een Nieuwsbrief over alfabetisering omdat de behoefte aan gerichte informatie groot is. Aan dat verzoek hebben we tegemoet willen komen.

In de tweede plaats kunnen bestaande vakbladen, die elk voor zich een veel groter terrein bestrijken, hooguit incidenteel een bijdrage plaatsen op dit terrein en bovendien bereiken zij niet alle docenten die het aanvankelijk lezen en schrijven in een tweede onderwijzen. Het ene vakblad is bestemd voor NT2-docenten in de volwasseneneducatie (LES), de andere voor onderwijs van het Nederlands (Moer) of voor alle talendocenten in het voortgezet onderwijs (Levende Talen). De leraar Duits bijvoorbeeld zal er niet op zitten wachten dat zijn uitverkoren blad vier maal per jaar stevig gevuld wordt met artikelen over alfabetisering. De groep docenten die we willen bereiken, loopt dan ook dwars door bestaande netwerken en indelingen in onderwijsland heen.

Een andere reden is dat alfabetisring een terrein is waarop specifieke expertise gevraagd wordt. Dit is duidelijk gebleken bij de evaluatie van de beroeps-en opleidingsprofielen voor de NT2-docent, toen NT2-experts - opleiders en docenten - in grote meerderheid te kennen gaven alfabetisering als een aparte deskundigheid te willen beschouwen. De behoefte aan informatie die heel direct inspeelt op de praktijk kan waarschijnlijk moeilijk gerealiseerd worden in de hierboven bedoelde bladen. Een Nieuwsbrief als deze (of nog iets dikker) kan een belangrijke functie vervullen in de gewenste professionalisering van docenten, een platform worden voor docenten alfabetisering en de aanzet geven tot het ontwikkelen van materialen. Vandaar.

Vergeten

In het vorige nummer van ALFA-NIEUWS kwam de methode *Lezen doe je overal* ter sprake. Helaas was daarbij vergeten de uitgever te vermelden. Die volgt daarom hier, met korte informatie over deze methode.

Lezen doe je overal is een methode aanvankelijk lezen voor allochtone leerlingen die nog maar kort in Nederland zijn. De methode sluit aan bij de ervaringswereld en interesse van tien- tot veertienjarige leerlingen, maar wordt in de praktijk ook voor oudere leerlingen gebruikt. *Lezen doe je overal* omvat de volgende materialen: 12 leesboekjes in opklimmende graad van moeilijkheid, 9 cassettes met de tekst van de leesboekjes, een poster met structureerwoorden en een handleiding voor de leerkracht.

Meer informatie bij:
Uitgeverij Zwijsen,
Postbus 805,
5000 AV Tilburg
tel. 013 - 5427427

Wij zoeken.....

* Voor nummer 3 zoeken wij docenten die werken met een systeem dat hen in staat stelt de prestaties van de Alfa-leerlingen bij te houden en dat doet op een manier die leerlingen zelf inzicht geeft in hun vorderingen.
Ook zijn wij geïnteresseerd in de wijze van rapporteren naar de ouders.

Neem vooral contact op met de redactie als u denkt dat uw manier van vorderingen bijhouden en rapporteren interessant kan zijn voor collega's.

* Wij zoeken leerlingen die willen vertellen of schrijven over hun eerste ervaringen met school en/of leren lezen.

nummer 3 - 1998

Onder de loep

Een Alfa-cursist met problemen
Connie Raymakers-Volaart
met dank aan Rose-Mary Yssenagger-Spaan
ROC Overgelder in Deventer

Hamur is een Bengalese cursist die sinds 1985 in Nederland is. De thuissituatie van Hamur is problematisch, want zijn vrouw en dochter zijn nog in Bangladesh. Hij is bezig ze over te laten komen, maar is daar tot nu toe nog niet in geslaagd. Hamur is goed aanspreekbaar in het Nederlands, maar pas sinds september 1997 volgt hij

NT2-lessen. Omdat Hamur in zijn eigen land basisonderwijs en enkele jaren voortgezet onderwijs heeft gevolgd, werd hij aanvankelijk geplaatst in een snelcursus voor anders-alfabeten. Het is niet bekend, of en zo ja hoeveel Engels Hamur heeft gehad in het voortgezet onderwijs. Al snel werd duidelijk dat die groep voor Hamur te hoog gegrepen was, want hij bleef achter bij de rest van de lesgroep. Bovendien is Hamur de eerste weken regelmatig afwezig geweest, waardoor hij veel van het eerste aanbod heeft gemist. Later is hij wel steeds aanwezig geweest, en ook krijgt hij regelmatige individuele begeleiding. Na zes maanden blijkt dat Hamur ver achterblijft bij zijn medecursisten, die na zes maanden onderwijs al een aantal klankzuivere woorden lezen, maar Hamur heeft nog steeds moeite met de basiswoorden uit *7/43*. Hamur leest nauwelijks spellend, als hij een geschreven woord moet herkennen raadt hij vaak. Zijn schrijfmotoriek is goed, hij kan zijn naam en achternaam schrijven, maar zijn adres opschrijven lukt niet.

Hamur krijgt les in een alfagroep van ROC Overgelder (lokatie Oberon) in Deventer. Een van zijn docenten is Rose-Mary Yssenagger. Zij wil proberen de problemen van Hamur aan te pakken. Om een beter beeld te krijgen van zijn leerproblemen heeft Rose-Mary hem geobserveerd tijdens een les waarin haar collega les gaf aan de groep. Ook heeft ze een aantal toetsjes uitgevoerd om er precies achter te komen wat Hamur wel en niet kan.

Wat is er aan de hand?

Bij de individuele begeleiding die Hamur

krijgt, worden auditieve en visuele analyse en synthese en klank-tekenkoppeling herhaald. Toch lijken de opnieuw aangeboden klanken nauwelijks te beklijven, want hij heeft grote problemen houden met het onthouden van de Nederlandse klanken en met auditieve analyse en synthese.

Tijdens de observatie in de les blijkt dat Hamur moeite heeft met het lezen van wisselrijtjes, van woorden die zijn afgeleid van de basiswoorden uit 7/43. Een wisselrijtje in aansluiting bij het basiswoord *tas* zou bijvoorbeeld kunnen zijn *tas-kas-gas-was* (een ander zou zijn *tas-tak-tam-tap*). Hij spelt niet of nauwelijks, maar raadt vooral. Als de docent hem vraagt een fout gelezen woord te spellen, dan noemt hij regelmatig de verkeerde klanken. Zo wordt *bal* gespeld als *b-ee-s*. Ook heeft Hamur moeite met het onderscheiden van klanken in woorden (bijvoorbeeld bal, hoor je a of e?) en het synthetiseren van klanken tot woorden. Bij het begrijpend lezen van een tekst uit de extra leesoefeningen bij 7/43 (Kans Eindhoven) kan Hamur van een zin die hij zelf *(stil?)* gelezen heeft niet zeggen of deze waar is of niet waar. Als de docent of een van de andere cursisten zo'n zin voorleest, kan hij dat wel. Blijkbaar zit het probleem niet bij het beoordelen van een uitspraak, maar weet hij niet wat hij gelezen heeft als hij zelf een zin moet lezen. Het is overigens ook moeilijk voor hem een tekst te volgen die de docent voorleest.

Hamur heeft ook moeite met het opzoeken van de juiste bladzijde en oefening in het boek en ook instructies als ‘zet een streep onder’ of ‘zet een cirkel om’ leveren hem problemen op.

Nadere diagnose

Op grond van de informatie uit de observatie heeft Rose-Mary het volgende onderzocht.

- Welke letters kent Hamur nu precies? (grafeemkennis)
- Kan Hamur afzonderlijke klanken in een woord horen en onderscheiden? Kan hij ze ook uitspreken? (auditieve analyse)
- Kan Hamur van losse klanken, uitgesproken door de docent een woord maken? (auditieve synthese)
- Kan Hamur lettervormen en woordbeelden herkennen? (visuele discriminatie)
- Kan Hamur letters in een zin herkennen en woorden in een tekst? (visuele analyse)
- Wat gaat er goed en wat gaat er fout bij het lezen van woordrijtjes, waarbij steeds een van de klanken verandert. (decodeervaardigheid).

Verder heeft Rose-Mary onderzocht hoe een dictee wordt gemaakt dat bestaat uit de basiswoorden van 7/43 en woorden die daarvan worden afgeleid.

Uit de onderzoekjes van Rose-Mary komt het volgende beeld naar voren.

Hamur heeft geen moeite met auditieve discriminatie en ook niet met visuele discriminatie en visuele analyse. Hij kan dus wel beoordelen of *bal* en *bel* hetzelfde

klinken of niet, letters sorteren of vormovereenkomst en in een woord afzonderlijke letters aanwijzen.

Hamur kent niet alle klank-letterkoppelingen. Hij verwisselt vooral de ‘a’ en de ‘aa’, de ‘e’ en de ‘ie’ en ‘o’ en ‘oo’.

Bij auditieve analyse heeft Hamur vooral moeite om de klinkers midden in het woord te benoemen. Als hij woorden moet lezen gaat dat goed bij de basiswoorden uit 7/43, maar niet bij de woorden die daarvan afgeleid zijn. Zo worden bijvoorbeeld de volgende fouten gemaakt: toon ->tom, leen->hen, teen->tan. Hamur heeft ook wel wat moeite met het schrijven van de basiswoorden (hij schrijft bijvoorbeeld tis in plaats van tas), maar het schrijven van daarvan afgeleide woorden levert heel veel problemen op, bijvoorbeeld kier->ker. Uit het onderzoek blijkt ook dat Hamur veel fouten maakt op het gebied van de klank-tekenkoppeling, zowel bij het schrijven als bij het lezen. Er zit zo te zien geen systeem in de gemaakte fouten, soms wordt een ‘a’ een ‘e’, dan weer een ‘i’ enz.

Aanpak

Hamur heeft vier weken twee keer per week een half uur extra les gehad op het gebied van de klank-tekenkoppeling en er is aandacht geweest voor analyse en syntheseoefeningen. Maar de problemen van Hamur zijn gebleven: hij komt niet tot lezen en schrijven. Het is dan ook de vraag of nog eens herhalen van de stof van *7/43* resultaat zal geven. Rose-Mary wil daarom proberen of een globaalmethode als Alfa misschien beter aanslaat. Het lezen en schrijven moet een functioneel doel krijgen. Omdat Hamur bezig

is vrouw en dochter over te laten komen, is het waarschijnlijk zinvol om met persoonlijke gegevens aan de slag te gaan.

Het is de bedoeling dat Hamur na zes weken zijn eigen naam, adres en woonplaats correct kan schrijven en dat hij op een eenvoudig formulier zijn personalia kan invullen. Er is een uitgebreid handelingsplan opgesteld, waarin gewerkt zal worden met relevante oefeningen uit cluster 1 van Alfa niveau 1. Tegelijkertijd worden ook begrippen als 'omcirkelen' en 'onderstrepen' aangeboden.

Aan de andere kant blijft er aandacht voor het technisch aspect van het lezen en schrijven. Het lijkt noodzakelijk te zoeken naar differentiatiemogelijkheden. Het aanbieden van klanken zou bijvoorbeeld ondersteund kunnen worden met gebaren volgens Borel-Maisonny. Het lezen van wisselrijtjes zou bijvoorbeeld ondersteund kunnen worden door Hamur de gelijke woordkernen te laten onderstrepen en die een keer extra voor te lezen. Ook kunnen de woordrijtjes gelegd worden met de letterdoos, waarbij steeds een letter vervangen wordt door een andere. Bij een dictee van de afgeleide woorden zou Hamur ondersteuning van een flitskaart kunnen krijgen.

Toen Rose-Mary[1)] het bovenstaande programma met Hamur wilde gaan uitvoeren, was dat niet mogelijk, aangezien hij onverwacht is vertrokken om zijn vrouw en dochter op te halen. Als hij terug is, hoopt ze zo snel mogelijk met hem aan de slag te gaan om zijn lees- en schrijfproces te versnellen en te verbeteren.

Discussie
Jeanne Kurvers

Hamur is om meerdere redenen een interessante casus. De problemen die Connie en Rose-Mary schetsen, zullen veel alfabetiseringsdocenten bekend voorkomen: niet of nauwelijks problemen met visuele deelvaardigheden, meer met de klank-tekenkoppeling en veel meer met auditieve analyse en synthese en vooral met de klinkers van het Nederlands; niet zo veel problemen bij het aanleren van de kernwoorden van *7/43*, wel als er op basis daarvan nieuwe woorden gelezen of gespeld moeten worden.

Dat is in een notedop vaak het kernprofiel van iemand met specifieke leesproblemen. Tenminste als ze hardnekkig zijn, zijn het doorgaans ook de onderdelen die voor elke beginnende lezer het moeilijkst zijn, omdat hij of zij door moet krijgen hoe het alfabetisch schrift werkt. En voor tweede-taalverwervers komt daar nog eens bovenop dat het Nederlands in vergelijking met hun moedertaal veel klinkers heeft (nl. 16) of heel andere dan in hun eigen taal. En voor het schrijven van die 16 klinkers of tweeklanken (ei/ij, ui, ou/au) hebben we maar 5 lettertekens. Als Hamur een analfabeet was geweest, zou je nog kunnen denken dat het om beginnersproblemen gaat van iemand die wel wat meer tijd nodig heeft dan de doorsnee cursist om het onder de knie te krijgen (sommigen lezen al na een paar maanden vlot nieuwe woorden,

1) Rose-Mary Yssenagger heeft dit onderzoek uitgevoerd in het kader van de Post-HBO leergang Remedial Teaching in de BVE van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (Faculteit Educatie, Bureau NDO). Informatie over deze cursus is verkrijgbaar bij het secretariaat (024-3459800/801) of bij de coördinator van de opleiding, mw. drs. C. van Rijn (024-3459840).

anderen hebben daar toch wel een jaar voor nodig). Maar Hamur heeft in zijn eigen land basisonderwijs en 3 jaar voortgezet onderwijs achter de rug. Hij zou dus een getrainde lezer moeten zijn. In zo'n geval zou het heel interessant kunnen zijn als een instelling na zou kunnen gaan hoe iemand in zijn eigen taal leest: raadt hij ook dan veel, heeft hij daar ook moeite met de klank-tekenkoppeling, met het lezen van wisselrijtjes, met dictees, met auditieve analyse en synthese.

Als dat zo is (na tenminste meerdere jaren onderwijs) dan kun je ervan uitgaan dat het inderdaad gaat om iemand met ernstige leesproblemen. Naast de suggesties die al

gegeven worden, zou de combinatie van kijken en luisteren (een bandje waarop de wisselrijtjes spellend gelezen worden en vervolgens gesynthetiseerd) ook nog een interessante aanvulling kunnen zijn.

Stel nu dat Hamur in zijn eigen taal redelijk goed kan lezen. Dan zal hij waarschijnlijk ook zijn personalia wel in zijn moedertaal kunnen schrijven. Het probleem zou dan een cognitief probleem kunnen zijn: misschien heeft hij niet begrepen dat de relaties tussen tekens en gesproken woorden in het Nederlands anders geregeld is dan in zijn moedertaal. Een wisselrijtje in zijn eigen taal (tak-tik-tok-tuk-taak etc) zou er steeds uitzien als tk, met dien verstande dat het teken voor de t er steeds anders uitziet: een boogje naar links voor ti, een boogje naar rechts voor to etc. (zie het voorbeeld over het Bengaals schrift in het kader).

In de toets *Lezen over grenzen heen* worden van een aantal in Nederland veel gehanteerde talen de letters en een eenvoudige tekst aangeboden. Het Bengaals staat daar volgens mij niet bij. In zo'n geval zou het misschien mogelijk zijn eens een gevorderde landgenoot van zo'n cursist op te sporen om er samen proberen achter te komen hoe het leesgedrag in de moedertaal is.

En soms blijkt ook de informatie over het onderwijs in eigen land niet precies te kloppen, of zijn er mensen die weliswaar naar een school zijn geweest, al dan niet met tussenpozen, maar ging het om een situatie van toch weinig gekwalificeerd personeel (zeg maar beunen). Die hebben misschien van alles gedaan, maar geen lezen geleerd.

Bengaals schrift[1)]

Het Bengaals schrift is, net als veel andere schriften die gebruikt worden in India, afgeleid van het Brahmi. Het Bengaals is een alfabetisch lettergrepenschrift dat van links naar rechts gelezen wordt. Anders dan in het Nederlands bijvoorbeeld worden de letters aan de bovenzijde verbonden.
Wat moet je je voorstellen bij een alfabetisch lettergrepenschrift?
Er is een basisteken dat staat voor de medeklinker plus de klinker *a.* Tenzij anders aangegeven, betekent het rijtje medeklinkers *bth* bijvoorbeeld *bataha*.

ক খ গ ঘ ঙ চ ছ জ হ
ka kha ga gha nga cha chha ja ha
ঝ ঞ ট ঠ ড ঢ ণ ত
jha nya ṭa ṭha ḍa ḍha ṇa ta
থ দ ধ ন প ফ ব ভ
tha da dha na pa pha ba bha
ম য় র ল ব শ ষ স
ma ya ra la va sa sha sa
অ আ ই ঈ উ ঊ ঋ
a ā i ī u ū ri
এ ঐ ও ঔ অং অঃ
ē ai ō au aṁ aḥ
া –ā ি –i ী –ī ু –u ূ –ū
ৃ –ri ে –ē ৈ –ai ো –ō ৌ –au

basistekens voor medeklinkers (links), tekens voor losse klinkers (rechtsboven) en diacritische tekens voor klinkers (rechtsonder)

Als er een andere klinker moet komen na de medeklinker, wordt dat aangegeven met een klein extra teken aan het medeklinkerteken, een diacritsch teken. Als *ka* aangegeven wordt met een kruisje, dan is *ki* een

1) ontleend aan F.Coulman, *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford, Blackwell Publishers.

kruisje met een klein lusje aan de onderkant. Soms is er helemaal geen klinker nodig na een medeklinker, bijvoorbeeld omdat er in een woord enkele medeklinkers op elkaar volgen. Ook dat wordt aangegeven met een diacritisch teken, een klein streepje onder het teken. En daarnaast zijn er nog aparte klinkertekens, voor die situaties waarin een lettergreep een klinker is. Bijvoorbeeld als een woord met een klinker begint.

Prijsvraag

Alfabetiseringsdocenten weten dat er bijna altijd gebrek is aan leesteksten voor beginnende lezers. Dat wil zeggen aan teksten die

- leestechnisch eenvoudig zijn;
- geschikt zijn voor beginnende tweede-taalleerders;
- geschikt zijn voor oudere leerlingen of volwassenen,
- en liefst nog mooi, ontroerend, spannend of humoristisch.

Wie schrijft er zo'n tekst voor beginnende lezers in Nederlands als tweede taal!

Als uitgangspunt kan genomen worden de verhalen die leerlingen zelf vertellen: verhalen over hun eigen ervaringen of verhalen uit hun eigen cultuur waar ze vertrouwd mee zijn. En uiteraard kunnen ook ervaringen in een alfabetiseringsgroep de eerste aanleiding zijn.

Maak een mooie tekst en stuur die in naar de redactie (voor 1 december). Denk daarbij aan de volgende richtlijnen:

- korte zinnen;
- relatief veel korte, 1-lettergrepige woorden;
- niet te veel medeklinkercombinaties;
- een heldere plot.

Een goed voorbeeld is het verhaal van Tijl Uilenspiegel deeltje 9 uit *Lezen doe je overal*. Zie het voorbeeld op deze bladzijde.

Stuur je tekst op aan de redactie van ALFA-NIEUWS. De mooiste verhalen worden afgedrukt in de nummers van de volgende jaargang. En als er veel mooie verhalen binnenkomen, valt te overwegen ze te bundelen en voor iedereen beschikbaar te stellen.

Tijl aan het werk

Tijl wil werk bij de boer.
Want dan heeft hij loon.
Loon voor hem en voor Klaas.
‘Dag boer,’ zegt Tijl.
‘Wat hoor ik?
Is je koe ziek?’
De boer is boos.
‘Denk je dat je leuk bent?’ zegt hij.
‘Mijn koe is niet ziek.
Mijn vrouw is ziek!’
‘O,’ zegt Tijl.
‘Wat heeft je vrouw?’
‘Ze loopt niet meer,’ zegt de boer.
‘Want haar voet doet zeer.’

Werk in uitvoering

Hoe gaat het op school?
Het rapporteren van vorderingen bij Alfa-leerlingen

Rapportage van de vorderingen van leerlingen aan de ouders/verzorgers is erg belangrijk. Enerzijds om de ouders/verzorgers bij het onderwijs van hun kind/pupil te betrekken, anderzijds om de leerlingen zelf inzicht te geven in hun vorderingen en hun leerproces als geheel, en hen te motiveren. Het analfabeet zijn van de leerling kan niet los gezien worden van het ontwikkelingsniveau en de schoolervaringen van de ouders. Wellicht ervaren ouders een drempel tussen hen en de school.

De wijze van rapporteren hangt ook sterk af van het soort onderwijs: een reguliere school met een ISK-afdeling of een OC waarvan leerlingen ieder moment kunnen vertrekken. We hebben een docent en een coördinator van een ISK (Cathy Berg en Dicky Wijland van VMBO Nieuw Rotterdam), en een docent en een coördinator van twee OC-scholen (Henny Jellema van Lieven de Key te Haarlem en Mieke van der Loop van SG Durendael te Oisterwijk) gevraagd in te gaan op hun wijze van rapporteren aan Alfa-leerlingen en hun ouders.

VMBO Nieuw-Rotterdam

Ongeveer de helft van de leerlingen in het Alfa-project op ‘Nieuw-Rotterdam’ woont thuis. Voor een aantal leerlingen berust de verantwoording bij een voogdijinstelling (De Opbouw). De meeste leerlingen wonen in een AMA-woning en worden dagelijks begeleid door een medewerker van het AMA-project. Het volgen van een regulier onderwijsprogramma hoeft voor deze leerlingen geen probleem te zijn.

Hoe ziet de rapportage eruit?

Omdat het een uitzondering is dat een leerling van de ene op de andere dag de school verlaat is de rapportage naar ouders/verzorgers georganiseerd zoals op een reguliere school. Drie maal per jaar wordt een ouderavond gehouden waarop de vorderingen van de leerlingen, aan de hand van het rapport, met de ouders/verzorgers worden besproken. Voor het Alfa-project is een speciaal rapport ontwikkeld, waarop de vorderingen niet in cijfers zijn aangegeven maar d.m.v. kleuren worden weergegeven.

RAPPORT

Naam .....

Klas ..... **Schooljaar**.....

Nederlandse taal

Lezen

Voorprogramma	1	2	3	4								
Lezen: kern	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Woordenschat *Werkhouding*

Verstaat en begrijpt:	weinig	een beetje	veel
Spreekt:	weinig	een beetje	goed

Schrijven

Voorbereiding	3a	3b	3c	4a	4b

	rapport 1	rapport 2	rapport 3
Tempo			
Het schrijven			

Werkhouding

Rapport 1	
Rapport 2	
Rapport 3	

Een enkele keer wordt een leerling van een AZC ingeschreven. Het is de bedoeling dat, wanneer deze leerling wordt overgeplaatst, de nieuwe school contact opneemt met het Alfa-project, zodat wij gegevens kunnen doorsturen. Er worden dan kopieën van relevante stukken uit het dossier van de leerling en een kopie van het rapport gestuurd. Vertrouwelijke informatie blijft in het dossier of wordt pas na toestemming van de ouders/verzorgers naar de nieuwe school gestuurd.

In de meeste gevallen wordt na overplaatsing echter niets meer van hem/haar vernomen. Hiervoor zouden we graag een oplossing vinden.

Als het niet goed gaat, wat dan?

Wanneer blijkt dat een leerling achterblijft bij het gemiddelde van de klas, wordt dit al snel met de ouders/verzorgers besproken. Het kan zijn dat de leerling gewennings- of andere problemen heeft. Zo niet, dan moeten ouders erop voorbereid worden dat voor de leerling, zo spoedig mogelijk, of wanneer langer blijven in het Alfa-project niet meer zinvol is, een passende opleiding wordt gezocht. Welke opleiding is afhankelijk van de leeftijd van de leerling. Leerlingen onder de 15 jaar kunnen worden doorverwezen naar een VSO-school. Oudere leerlingen kunnen doorstromen naar de Basiseducatie of naar speciale projecten als het ‘Plafondtraject’ of ‘Job-coaching’.

Wanneer een leerling gedragsproblemen vertoont wordt de schoolpsycholoog gevraagd de leerling te observeren en een advies voor vervolgopleiding of behandeling te geven.

Ook in dit geval wordt alles vanzelfsprekend tijdig en grondig met de ouders/verzorgers besproken.

Goede contacten met VSO-scholen en speciale projecten zijn erg belangrijk.

Alfa-leerling af

In het algemeen verblijft een leerling 1 tot 1.5 jaar in het Alfa-project, afhankelijk van eventuele scholing in eigen land en intelligentie. Snelle leerders kunnen het programma in het Alfa-project versneld doorlopen. Om te weten welk niveau de leerling bij het verlaten van het Alfa-project heeft en doorstroom naar een AT-klas, wordt de leerling, net als andere instromende leerlingen, door de gemeente getest (Raven en rekenen). Afhankelijk van de testuitslag en het advies van de docenten van het Alfaproject wordt de leerling intern in de meest geschikte klas geplaatst.

Geconcludeerd kan worden dat het, voor het juist en tijdig doorverwijzen van leerlingen, van belang is dat de coördinator van het Alfa-project beschikt over een netwerk van deskundigen (psycholoog, maatschappelijk werk, VSO-scholen, speciale projecten). Temeer daar analfabete leerlingen bij inschrijving moeilijk of niet testbaar zijn. Leer- en gedragsproblemen komen dan vaak na een aantal weken of maanden aan het licht.

Lieven de Keyschool

Een nieuwe leerling op de Lieven de Key krijgt de eerste dag een plastic tasje met daarin een etui met schrijfgerei, een schrift en een snelhechter. In die snelhechter zitten twee opberghoesjes. In de een zit een lesrooster en een A4-tje met schoolregels. Wij hebben in veertien talen schoolregels, die gaan over op tijd komen, eten en drinken in de kantine, niet roken in school, enz.... In het andere hoesje zit het rapport.

Vorderingen bijhouden

Uiteraard is het gebruik van zowel de schoolregels als het rapport in de alfa-klas moeilijker uit te leggen dan in de nietalfaklassen. Toch proberen we - eventueel met handen en voeten- heel duidelijk te maken dat het rapport een heel belangrijk document is dat ze *altijd* bij zich moeten hebben. Ik wijs altijd aan boekje 1, boekje 2, (tellen kunnen de meeste leerlingen toch wel een beetje, ook als ze analfabeet zijn) en probeer duidelijk te maken dat dat hele lijstje afgewerkt moet worden.

Dan gaat een leerling aan de slag en we proberen die eerste dag meteen iets af te krijgen, zodat we concreet kunnen demonstreren hoe het werkt. 'Kijk, je eerste boek is klaar, dat tekenen we af. Morgen nummer 2!'

Een boek dat is gelezen of een les, die is geschreven, wordt afgetekend met een paraafje. Een toets krijgt een cijfer. Voor een schrijftoets wordt voor elke fout een halve punt afgetrokken, voor een luistertoets voor elke fout een punt. Ook al hebben leerlingen het rapport altijd zelf in bezit, hebben we

	leesboek	werkboek	toets	dictee	audio-oef.	woordensch. nt.-les	luist.tjes	opmerkingen
leesplank								
boek 1								
boek 2								
boek 3								
lezen doe je overal								
boek 1 + 2								
boek 3 + 4								
boek 5 + 6								
boek 7 + 8								
boek 9 + 10								
boek 11 + 12								
leeshoek								
boek 1 - 4								
boek 5 - 8								
boek 9 - 12								
boek 13 - 16								
Botjes (lezen en invullen)			auditieve discriminatie (3 pogingen)					
boek 1 + 2			kans 1 -6					
boek 3 + 4			kans 7 - 12					
boek 5 + 6			kans 13 - 21					
boek 7 + 8			ned. v. anderst. 1 - 2					
boek 9 + 10			ned. v. anderst. 3 - 4					
Veilig leren lezen lezen			extra's					
boek 1 + 2								
boek 3 + 4								
boek 5 + 6								
boek 7 + 8								
boek 9 + 10								
boek 11 + 12								

Alfa-rapport.

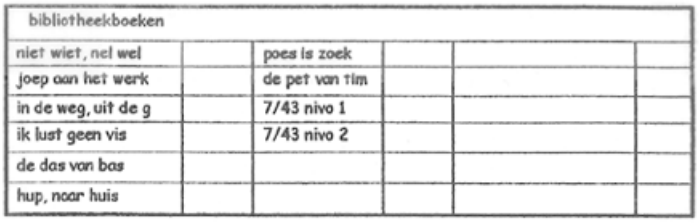
eigenlijk nog nooit meegemaakt dat leerlingen hun eigen rapport invulden.

Rapportage

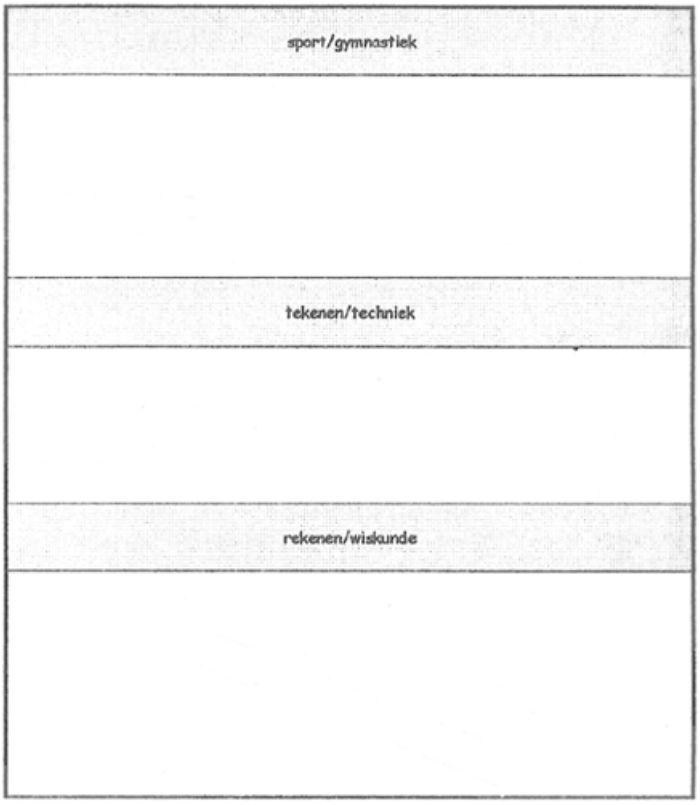
Het rapport is gids voor de leerling, maar ook voor de leerkracht. Dit is klaar en dat moet nog gebeuren. Als de leerling 's ochtends op school komt (ze komen op de Lieven de Key druppelsgewijs binnen) pakt hij zijn snelhechter en loopt met zijn rapport naar de docent. Elke dag begint zo.

Aanvankelijk was er alleen een rapport voor de niet alfa's. *Spreken is zilver* dus. We hebben dat een aantal keren aangepast en de huidige versie voldoet nu al een paar jaar. Naderhand was er behoeft aan een eigen alfa-rapport. Dat is een aantal keren aangepast. We werken pas kort met de huidige versie.

Het valt nog niet mee om alle werkzaamheden vast te leggen en toch een duidelijk overzicht te houden. Het is duidelijk dat het alfa-rapport veel gedetailleerder is dan het vervolgrapport. Het alfa-programma bestaat nu eenmaal uit heel veel kleine stappen.



bibliotheekboeken					
niet wiet, nel wel		poes is zoek			
joep aan het werk		de pet van tim			
in de weg, uit de g		7/43 nivo 1			
ik lust geen vis		7/43 nivo 2			
de das van bas					
hup, naar huis					



sport/gymnastiek
tekenen/techniek
rekenen/wiskunde

Het is prettig als iedere stap goed geregistreerd kan worden, al heb ik wel gemerkt dat je nooit alles kan ‘vangen’. Wij hebben onlangs een oefening speciaal voor leerlingen met syntheseproblemen gemaakt; moet die er nu ook in? Voorlopig bij de extra's?

Ter verduidelijking bij de afbeelding op de vorige bladzijde (Alfa-rapport): een grijs vakje wil zeggen dat dat ‘geen materiaal is’. Voorbeeld: een leerling én een invallende leerkracht hoeven zich niet af te vragen of de audio-oef, bij boekje 7/8 gedaan moet worden, want er bestaat geen audio-oef 7/8. Dat is meteen te zien. Omdat de leerlingen individueel werken kan een docent in het leerlingrapport veel sneller zien wat wel/niet is gedaan dan in de eigen administratie. Een zoekgeraakt rapport (gelukkig komt het heel zelden voor) is een ramp.

De leerlingen nemen het rapport uiteraard mee naar hun volgende verblijfplaats, gaan daar weer naar school en tot nu toe denken wij dat het goed functioneert.

S.G. Durendael

DURENDAEL

VBO MAVO HAVO VWO

SG Durendael verzorgt het onderwijs voor de leerplichtige vluchtelingen (15- tot 18-jarigen) van het OC Oisterwijk en het OC Prinsenbosch te Gilze-Rijen. Nog meer dan bij de reguliere ISK's worden wij geconfronteerd met een sterke in- en uitstroom van leerlingen. Leerlingen verblijven immers maar ongeveer drie maanden op onze onderwijsafdeling. Dagelijks en meestal zonder vooraankondiging vertrekken er leerlingen uit onze lesgroepen; wekelijks worden er nieuwe leerlingen in onze lesgroepen geplaatst. Deze organisatievorm vraagt om een praktische, individuele vorderingenrapportage.

Vorderingen bijhouden

Voor het bijhouden van de vorderingen van de leerlingen in onze alfabetisatiegroepen hebben we een lijst samengesteld waarop alle leermaterialen zijn opgenomen die in de alfalesgroepen gebruikt worden (zie hieronder).

Groep 1 / alfabetisering

Naam leerling:.....

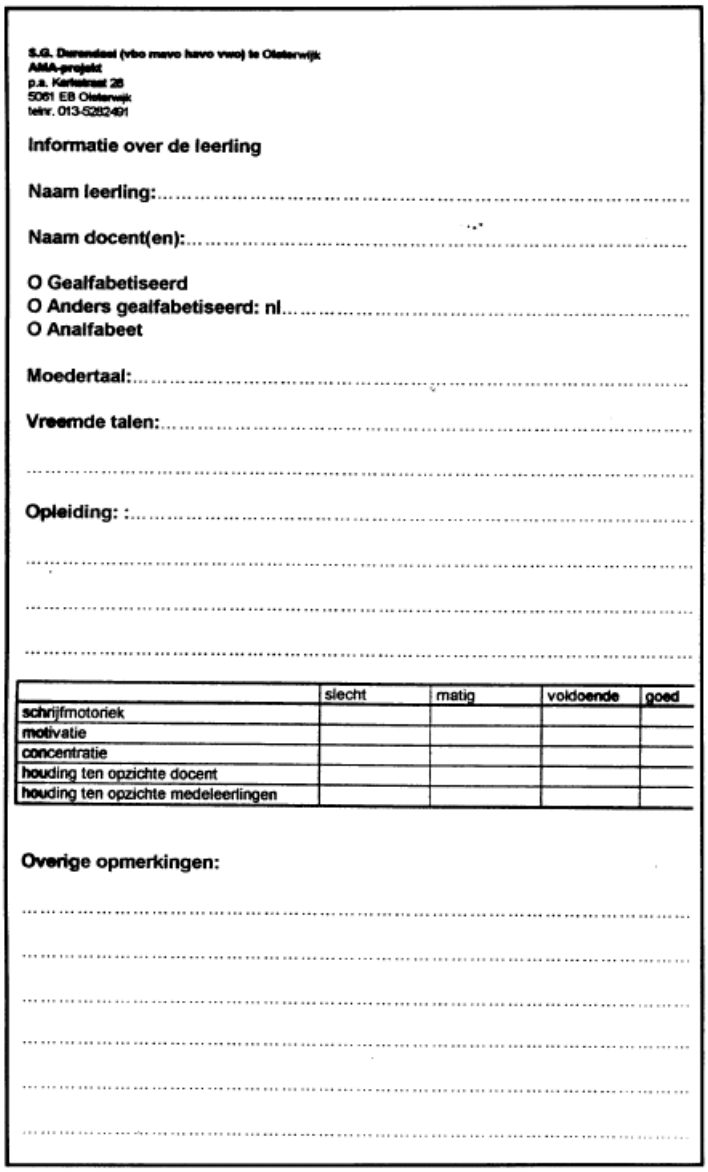
Naam docent(en):.....

Gebruikte onderwijs- en leermiddelen NT2	gekomen tot en met
Lezen doe je overal. uitg. Zwijsen - Tilburg. Een methode aanvankelijk lezen in het Nederlands voor allochtone neveninstromers. Ontwikkeling en redactie Carry van der Guchte.	O kern 1 O kern 2 O kern 3 O kern 4 O kern 5 O kern 6 O kern 7 O kern 8 O kern 9 O kern 10 O kern 11 O kern 12
Beter Lezen Cursus voor beginnende volwassen lezers in het Nederlands. Uitg. Coutinho, Marilene Gathier en Dorine de Kruyf.	O niveau 1 O niveau 2 O niveau 3
Themaboekjes van het Haags Centrum Onderwijs Anderstaligen. Woordenschatprogramma met grammaticale ondersteuning.	O de school O in de school O het lichaam O de familie O eten en drinken O in de keuken I O in de keuken II O de kleding O het huis O in het huis
Zeg nu zelf. C.O.A. - Apeldoorn.	
Neem de tijd. C.O.A. - Apeldoorn.	
Colorcards, uitg. pro-senior	
Uitspraak oefeningen. het Haags Centrum Onderwijs Anderstaligen.	
T.P.R. . E de Ru. Ede.	

De alfa-docent kan op deze lijst precies aantekenen met welk lesmateriaal een bepaalde leerling heeft gewerkt en ook tot hoever een leerling in een bepaalde methode gekomen is. Aangezien wij nooit vooraf geïnformeerd worden over wanneer een leerling vertrekt en op welke 'vervolgschool' hij of zij terecht komt, hebben wij ervoor gekozen om de leerstofvorderingenlijst in de werkmap van de leerling te bewaren.

Momenteel zijn we bezig met een herziening van onze leerstofvorderingenlijst voor de alfagroep. Met name het alfabetisateprogramma van *Lezen doe je overal* willen we per kern wat meer preciseren door op de lijst niet alleen de nummers van de kernen aan te geven, maar ook bij iedere kern de verschillende onderdelen aan te geven zoals:

- lezen met de cassette;
- structureren;
- visuele discriminatie;
- auditieve discriminatie;
- extra werkboekje VLL;
- schrijfmotorische ondersteuning.



S.G. Durendael (vbo mavo havo vwo) te Oisterwijk
AMA-projekt
p.a. Kerkstraat 28
5061 EB Oisterwijk
telnr. 013-5282491

Informatie over de leerling

Naam leerling:.....

Naam docent(en):.....

O Gealfabetiseerd
O Anders gealfabetiseerd: nl.....
O Analfabeet

Moedertaal:.....

Vreemde talen:.....

.....

Opleiding: :.....

.....

.....

.....

	slecht	matig	voldoende	goed
schrijfmotoriek				
motivatie				
concentratie				
houding ten opzichte docent				
houding ten opzichte medeleerlingen				

Overige opmerkingen:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Voor het bijhouden van de meer algemene, persoonlijke gegevens van de leerling hebben we een andere observatielijst ontwikkeld (zie hiernaast). Deze lijst wordt gebruikt bij het wekelijkse volgoverleg op het OC, een overleg waarop alle leerlingen worden besproken na een verblijfsperiode van 10 weken op het OC. Naast het onderwijs zijn in idt overleg alle disciplines vertegenwoordigd die te maken hebben met onze leerlingen, te weten: rechtshulp, medische opvang, jongerenwerk en de voogdijvereniging. Dit wat meer algemene onderwijsverslag wordt opgenomen in het dossier van een leerling. De voogdijvereniging zorgt ervoor dat het terecht komt bij de vervolgschool.

Doorstroom

Meestal lukt het de alfa-leerlingen niet om binnen drie maanden door te stromen naar een reguliere NT2-lesgroep. Toch is het in het verleden al wel eens gebeurd dat hele

snelle alfa-leerlingen of leerlingen die om wat voor reden dan ook langere tijd op onze school verblijven, doorstromen naar een reguliere NT2-lesgroep. Criterium voor doorstroom is dan het voldoende beheersen van alle technische leesmoeilijkheden die o.a in kern 1 tot en met 12 van *Lezen doe je overal* worden aangeboden.

Tot slot

In dit artikel werden drie voorbeelden van rapportage gegeven. De eerste vorm van rapportage (Nieuw-Rotterdam) was vooral op ouders/verzorgers gericht en in enige mate ook op de leerling zelf. Een vervolgschool kan op grond van dat rapport niet duidelijk zien welke stof de overgeplaatste leerling heeft doorgewerkt. Nu is overplaatsing van AZC-leerlingen ook niet aan de orde van de dag bij een gewone ISK. Bij OC-scholen (Lieven de Key en Durendael) wel en de rapportage daar moet dan ook aan andere eisen voldoen. Doorgewerkt lesmateriaal en namen van ex-docenten zijn duidelijk vermeld omdat het belangrijke gegevens zijn voor een vervolgschool. Het geeft immers de mogelijkheid snel en gericht te informeren naar een leerling die overgeplaatst is.

Tenslotte vragen we ons af of er scholen zijn die totaal andere vormen van rapportage hanteren, wat de redenen zijn om juist die vorm te kiezen, en hoeverre variatie in rapporteren wenselijk is. Zou meer uniformering in de rapportage niet in het belang van leerling en leraar zijn?

Laat uw ervaringen en reacties horen aan de redactie!

Gevonden voorwerpen

Wij vonden voor u in de Alfa-klas twee tekstjes in het kader van een vrije schrijfopdracht. De eerste tekst is van Nadia. Ze kwam in september 1997 op school. Lezen en schrijven waren volkomen nieuw voor haar. Waar ze voor die tijd woonde en wat ze van 'lidallant', Rotterdam en de school vindt, vertelt ze u zelf.

ikben naadiaikomt out maroko

ikvient lidallant heel mooi
nieuwRotteRDam
iji aardig zijnook dardieg
ik woont in RotteRDam
ik vent die school heel heel mooi
bag

De tweede tekst is van Jeman Hassan. Ook hij kwam in de Alfa-klas in september 1997, maar kende al de eerste bescheiden beginselen van een andere schrift (anders-alfabeet).

Hij vertelt over zichzelf en zijn toekomstplannen.

ik ben jeman Hassan
ik komt out irak
ik ben 15 jaar
ik ben 1 jaar in nedeland.
ik vend school heel leuk.
ik zit in klas 11g
ik vent school heel. leuk.
mijn juf mijn hoeby moosik.
ik vel laser regter.
is Berug en voorden
Hartman
jeman

Uit het veld

In het kader van haar afstudeeronderzoek volgde Nicoline Smal de allereerste weken op school van een nieuwe analfabete leerlinge van het Olympuscollege. Over welke kennis en vaardigheden beschikte zij nu eigenlijk aan het begin van haar schoolloopbaan en wat voor ideeën had ze over lezen?

Sadia
Nicoline Smal en Jeanne Kurvers

Afgelopen jaar werd de analfabete Sadia aangemeld op het Olympuscollege in Rotterdam. Ze komt uit Marokko, is 15 jaar en is zeven maanden in Nederland. Sadia spreekt Berber en is in Marokko nooit naar school geweest. Ze zit nu één maand op school en is sinds twee weken bezig met aanvankelijk lezen. Sadia wil later ook Arabisch leren lezen. Ze weet nog niet wat ze wil worden, ze wil eerst nog veel meer leren.

Op de ISK-afdeling van het Olympuscollege zijn de leerlingen verdeeld over zes niveaugroepen. Er is een aparte alfabetiseringsklas waarin de leerlingen twaalf uur per week Nederlands als tweede taal krijgen, waarvan een groot gedeelte aan leren lezen wordt besteed. Er wordt gewerkt met de oorspronkelijk voor Nederlandse kinderen gemaakte methode *De nieuwe leeshoek*.

Om na te gaan welke kennis Sadia had bij binnenkomst werden gesprekken gevoerd in de moedertaal. Ook werd ze een tijdje gevolgd tijdens de eerste stappen in het leesproces. Een gesprek ging over haar achtergronden, haar ervaringen tot nu toe met geschreven taal en haar ideeën over wat gesproken en geschreven taal precies is. Daarnaast werden enkele taken afgenomen en werd Sadia gedurende een week of zeven geobserveerd terwijl ze bezig was met aanvankelijk lezen.

Sadia kent op dat moment al 18 letters, dat is meer dan al echt behandeld is in de les. Van een lijstje met opschriften (Rotterdam, centrum, tv etc) blijkt ze alleen het woord wc ter herkennen. Rijmen vond Sadia wel een beetje lastig, maar aangeven of twee woorden wel of niet rijmden, vond ze niet zo moeilijk. Sadia heeft een beetje het idee dat alleen dingen die waar zijn, op papier kunnen staan, want toen gevraagd werd of je een zin als ‘lezen is moeilijk’ op zou kunnen schrijven, zei ze van niet: ‘want ik vind lezen niet moeilijk’.

Kan ze formeel classificeren?

Bij een classificatietaak werd Sadia gevraagd van vier woorden aan te geven welk woord er niet bijhoorde (bijvoorbeeld *stoel, bank, kruk, televisie*) en toe te lichten waarom dat er niet bijhoorde. Die taak werd niet zozeer opgenomen om na te gaan of analfabete leerlingen kunnen classificeren (ongetwijfeld kunnen ze dat) maar om te kijken of zij dat op een andere wijze doen dan leerlingen die al enige tijd op school zitten. Vaker is namelijk opgemerkt dat analfabeten niet formeel redeneren bij het

maken van zo'n taak, maar meer vanuit hun eigen ervaringen te werk gaan. De meeste geschoolde leerlingen zullen bij zo'n vraag de televisie eruit lichten, ‘want de andere drie zijn om te zitten.’ Een minder formele argumentatie zou bijvoorbeeld kunnen zijn ‘de kruk hoort er niet bij, want die staat in de keuken’ of ‘de bank hoort er niet bij, want wij hebben geen bank’. Het bleek dat Sadia veel vaker gebruik maakte van een formele redenering (ook al was dat soms een andere dan we zouden verwachten) dan van een functionele.

Nagenoeg alle geschoolde leerlingen halen

bijvoorbeeld bij het kwartet *koe, vis, hond, konijn* de *vis* eruit met de opmerking dat de andere zoogdieren zijn. Dat hebben ze ongetwijfeld op school geleerd. Sadia pakte de *hond* eruit onder de toevoeging dat de andere dieren eetbaar zijn en een *hond* niet. Dat is een andere classificatie, maar ook een formele.

Tekstvaardigheid

Sadia kreeg ook een tekstloos stripverhaal voorgelegd dat uit acht plaatjes bestaat. In het verhaal koopt een man een zakje patat met mayonaise en gooit het zakje weg. Even later komt er een meisje met een ballon. Ze glijdt uit over de patatzak, ze valt, de ballon vliegt weg en ze begint te huilen. De man loopt terug, ziet het meisje huilen, loopt met haar terug naar de ballonnenman en koopt voor haar een nieuwe ballon. Dan loopt ze weer vrolijk verder.

Sadia vertelde een samenhangend verhaal waarin bijna alle elementen uit het verhaal vermeld werden en waarin ze duidelijk een verband legde tussen de verschillende plaatjes. Ze wees er bijvoorbeeld op dat ‘de man haar meenam om een andere ballon te kopen’. Met dat woord andere maakt ze al meteen duidelijk dat de ballon voor het meisje is. Niet alle analfabete leerlingen kunnen dat overigens net zo goed als Sadia. Die vertellen bijvoorbeeld bij elk plaatje iets (‘Deze is patat aan het eten.’ ‘Deze is op de grond gevallen.’ ‘Deze hier grijpt het meisje.’) zonder samenhang aan te brengen. Sadia had beslist weinig ervaring met het op deze manier vertellen van een verhaal bij plaatjes. Toch had zij daar na vier weken onderwijs al geen enkele moeite meer mee.

Schoolse kennis en vaardigheden

Tijdens het gesprek aan het begin werd Sadia van alles gevraagd over wat je gemakshalve schoolse kennis en vaardigheden zou kunnen noemen. Kun je tekenen en kleuren? Knippen en plakken? Kun je tellen? Tot hoever? Klokkijken? Ken je de dagen van de week, de maanden van het jaar? Weet je je geboortedatum? Kun je je naam schrijven? Bij de meeste vragen werd meteen ook even gecontroleerd of het klopte wat Sadia als antwoord gaf (Welke dag is het dan vandaag? Hoe laat is het nu? Schrijf je naam eens op.) Van de (schrijf)motorische vaardigheden werden tijdens de observaties notities gemaakt. Sadia vertelde dat ze kon tekenen, kleuren, knippen, plakken en een beetje schrijven. Dat werd tijdens de observaties bevestigd: ze had geen enkele moeite met deze fijnmotorische vaardigheden. Wel bleek uit de observaties dat ze het een enkele keer lastig vond een oefening met de letterdoos bijvoorbeeld een beetje ordelijk aan te pakken. Het was bijvoorbeeld niet vanzelfsprekend van links naar rechts te werken, of van boven naar beneden.

Sadia kan tellen, ze kan klokkijken, ze kan haar eigen naam schrijven, ze kent de dagen van de week en kan ook vertellen welke dag het is. De maanden van het jaar kent ze niet precies maar haar geboortedatum kan je zo vertellen.

Sadia is net twee weken bezig met leesonderwijs als de observaties beginnen. Met visuele en auditieve discriminatie heeft ze weinig moeite. Ze heeft op dat moment twee kernzinnen gehad, twee globaalwoorden geleerd en de letters *v, s, k, i, o* zijn uitvoerig behandeld. Op dat moment herkent ze alleen de globaalwoorden die ze gehad heeft. Na zes weken leest Sadia de meeste woorden die ze moet lezen zachtjes spellend. Raden op basis van een of ander visueel kenmerk (bijvoorbeeld meteen *vis* lezen als ze een *i* ziet), doet ze nagenoeg niet. Ze leert eigenlijk heel vlot lezen, vergeleken met haar twee analfabete medeleerlingen die in dezelfde groep zitten.

In andere opzichten is ze is nog een echte beginner in het lees- en schrijfonderwijs: ze drukt bijvoorbeeld hard op het potlood, vindt het moeilijk om op de lijntjes te schrijven en heeft veel en vaak feedback van de docent nodig.

Sadia was een van de leerlingen, die een tijd gevolgd werd in het alfabetiseringsonderwijs. Zie voor een uitvoeriger beschrijving *Moer*, 1998, 3.

Signalementen

Alfa-toetsen

In maart organiseerde het Bureau voor InterCulturele Evaluatie een tweetal landelijke bijeenkomsten over NT2-alfabetisering en toetsing. De eerste bijeenkomst was bestemd voor alfabetiseringsdocenten werkzaam in het VO, de tweede voor docenten uit de volwasseneneducatie. Het Bureau ICE houdt zich bezig met onderzoek naar en ontwikkeling van toetsmateriaal. Al eerder heeft deze instelling veel gebruikte toetsen ontwikkeld voor de intake en het meten van voortgang in NT2-trajecten. Na de Intaketoets Alfabetisering had men graag toetsen ontwikkeld voor het meten van voortgang in de NT2-alfabetiseringstrajecten en ook was er behoefte gebleken aan spreek- en luistervaardigheidstoetsen voor mensen in het alfabetiseringstraject waarbij leesvaardigheid geen rol speelt. Er is nauwelijks ervaring met dit soort toetsen en het ontwikkelen ervan vereist zeker meer onderzoek. Tot dan toe was het echter niet gelukt financieringsbronnen te vinden voor zo'n project. Van ministeriële kant vindt men de doelgroep te klein voor een grote investering in toetsing. Alfabetisering heeft voor het Ministerie geen prioriteit.

De overgrote opkomst - er waren stoelen tekort - uit het veld van alfabetiseringsdocenten moge het Bureau ICE ondersteunen en het oordeel van het Ministerie logenstraffen. Er blijkt een enorme behoefte aan toetsen, zowel aan het begin en het eind, als tijdens het alfabetiseringsproces, omdat de gebruikelijke NT2-toetsen niet voldoen voor deze doelgroep. Dat is eens te meer duidelijk geworden naar aanleiding van de taaltoets inburgering. Instellingen voor volwasseneneducatie zijn verplicht deze toets af te nemen terwijl die absoluut niet is geschikt is voor alfabetisanten. Het is een toets waarvan je vantevoren weet dat kandidaten er niet op kunnen scoren.

Ontwikkelen van nieuwe toetsen is dus een absolute noodzaak om de doelgroep niet te ontmoedigen en zichtbaar te kunnen maken voor cursist, docent en subsidiegever wat bereikt is in de taalcursus. We hopen dat de massale ondersteuning uit het veld daartoe heeft bijgedragen.

Informatie: Karen Heij en Marion van Neerven. ICE, Postbus 2, 4024 ZG Eck en Wiel, tel, 0344-603434.

Duale academische opleiding NT2-expert

Aan de Katholieke Universiteit Brabant zal in januari (of september) 1999 gestart worden met een initiële universitaire opleiding tot ‘NT2-expert’ als specialisatie binnen de afstudeerrichting Interculturele Communicatie. Het is uitdrukkelijk niet een universitaire lerarenopleiding NT2, maar juist een opleiding voor reeds op HBO-niveau bevoegde leraren in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en de BVE, die zich bezig houden met de eerste opvang en/of geïntegreerd onderwijs Nederlands als tweede taal. De opleiding zal een theorie- en een praktijkcomponent kennen. Het theoretische deel zal bestaan uit cursussen als (tweede-)taalverwerving, (tweede-) taalonderwijs en taalbeleid, interetnische communicatieprocessen en culturele achtergronden, methoden en technieken van taalgedragsonderzoek. Er wordt

hoofdzakelijk gewerkt in kleine werkgroepen en onderzoeksgroepen met veel eigen inbreng van studenten/leraren. In de vijf cursussen binnen de praktijkcomponent wordt de theorie vertaald naar het onderwijsproces in de klas. De student/leraar zal gevraagd worden relevante processen binnen en buiten de klas in de school in kaart te brengen en mogelijk vernieuwingen te initiëren en te implementeren. Binnen de praktijktaken wordt gekozen voor een oplossingsgerichte benadering van problemen die de student/leraar zelf in de praktijk tegenkomt. De opleiding wordt afgesloten met een scriptie-onderzoek.

Meer informatie bij: Bureau Onderwijs KUB, Postbus 91503, 5000 LE Tilburg, tel. 013-4662614

Boekbespreking ALFA

In het meinummer *Levende Talen* (1998, 530, pp. 297-298) vindt u een boekbespreking van *Alfa. Leren lezen en schrijven in het Nederlands als tweede taal*.

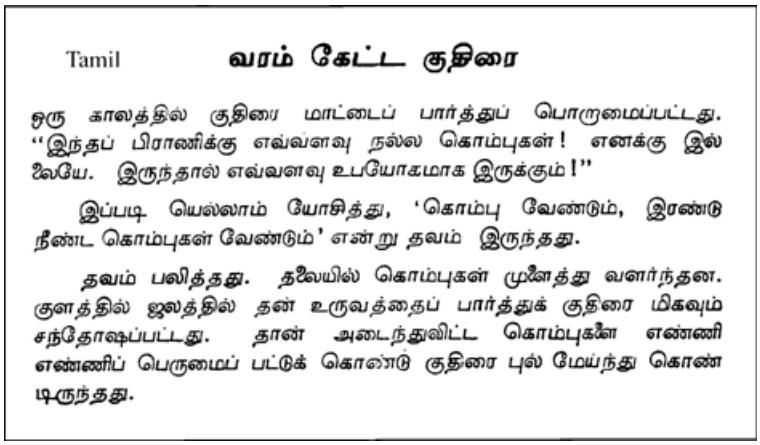
Niveau 1. (auteurs Kim van der Zouw en Wilma van Westen, uitgegeven bij Malmberg, 's-Hertogenbosch). De bespreking is van de hand van Jacques van Zuylen. Hij vergelijkt ALFA, dat uitgaat van de globaalmethode, wel met 7/43 maar doet geen principiële uitspraken over een van beide uitgangspunten voor leesonderwijs. Wel wijst hij op de vele winstpunten van een meer functionele aanpak in het aanvankelijk leesonderwijs voor volwassen NT2-leerders.

Lezen over grenzen heen

Bij het Projectbureau in Rotterdam is een leestoets in de eigen taal verschenen samengesteld door Marion Siemensma en Annemieke Sparla.

De toets bestaat uit leerlingmateriaal en een handleiding voor de docent/intaker.

In een intakegesprek wordt niet altijd duidelijk of een leerling heeft leren lezen en schrijven in het eigen land; met name is niet altijd duidelijk of een leerling een ander schrift heeft geleerd. Het doel van de toets *Lezen over grenzen heen* is om na gaan of een leerling gealfabetiseerd is in de eigen taal en een ander schriftsysteem beheerst. De toets geeft een indicatie of de leerling kan lezen en is niet bedoeld om het niveau van leesvaardigheid vast te stellen.



Tamil

வரம் கேட்ட குதிரை

ஒரு காலத்தில் குதிரை மாட்டைப் பார்த்துப் பொறுமைப்பட்டது. "இந்தப் பிராணிக்கு எவ்வளவு நல்ல கொம்புகள்! எனக்கு இல் லையே. இருந்தால் எவ்வளவு உபயோகமாக இருக்கும்!"

இப்படி யெல்லாம் யோசித்து, 'கொம்பு வேண்டும், இரண்டு நீண்ட கொம்புகள் வேண்டும்' என்று தவம் இருந்தது.

தவம் பலித்தது. தலையில் கொம்புகள் முளைத்து வளர்ந்தன. குளத்தில் ஜலத்தில் தன் உருவத்தைப் பார்த்துக் குதிரை மிகவும் சந்தோஷப்பட்டது. தான் அடைந்துவிட்ட கொம்புகளை எண்ணி எண்ணிப் பெருமைப் பட்டுக் கொண்டு குதிரை புல் மேய்ந்து கொண் டிருந்தது.

அ	மா	ங்	ரெள
இ	ஞா	ண்	மே
ஊ	ரெ	ய்	யை
எ	ணீ	ர்	ரொ
ஓ	வோ	ல்	லோ
ஒள	நூ	வ்	வெள

lettertekens van het Tamil

De docentenhandleiding geeft basisinformatie over 25 talen waarvan verschillende met een ander schriftsysteem. In de handleiding is de uitspraak van de teksten grofweg weergegeven voor de intaker. De toets kan zowel in het voortgezet onderwijs als in het onderwijs aan volwassenen gebruikt worden.

In het septembernummer van ALFA-NIEUWS zullen we deze toets uitvoeriger bespreken. Nu alleen een voorproefje: bladzijde 26: de lettertekens van het Tamil en een Tamil tekst.

nummer 4 - 1998

Onder de loep

Dyslexie
Jeanne Kurvers

Er is waarschijnlijk nauwelijks een onderdeel van het lezen en het leesonderwijs waarover meer geschreven is, dan over dyslexie. Dyslexie is een specifieke leesstoornis, die vaak woordblindheid of leesblindheid genoemd wordt, ook al heeft de stoornis niets met blind zijn te maken en zelfs niet met visuele problemen.

In deze bijdrage wordt enige informatie gegeven die voor de praktijk van het alfabetiseringsonderwijs relevant kan zijn. Dat moet noodzakelijkerwijs kort; vandaar dat aan het slot van de tekst enkele publikaties worden vermeld voor wie verder wil lezen.

De meeste literatuur over dyslexie is geschreven vanuit de situatie van een moedertaalspreker - doorgaans een basisschoolleerling - die leert lezen in zijn moedertaal. De vertaalslag naar de situatie van een oudere allochtone leerling/cursist die leert lezen in het Nederlands als tweede taal zullen docenten vaak zelf moeten leggen. Hier en daar wordt in deze tekst een aanzet gegeven, maar het laatste woord daarover zal beslist nog niet gezegd zijn.

Wat is dyslexie precies?

De vraag is eenvoudig en duidelijk, het antwoord is wat complexer. Dat komt omdat de meningen enigszins verdeeld zijn over wat nu wel of niet onder de aanduiding dyslexie valt, wat precies de oorzaken zijn en welke verschijnselen er al dan niet ook nog bijhoren.

Dyslexie is in elk geval een ernstige leesstoornis. Maar niet elke leesstoornis is dyslexie. Er zijn ook mensen die niet of nauwelijks leren lezen omdat ze een zintuigelijke handicap hebben, omdat ze doof zijn bijvoorbeeld. Of omdat ze in het algemeen een zo zwakke intelligentie hebben, dat vele vormen van leren moeilijkheden opleveren.

Een cursist in een beginnerscursus Nederlands als tweede taal (hij had in Marokko op school gezeten), vertelde een keer wat hij zo moeilijk vond in de les: '*Ik kan alles lezen, maar ik snap niks*.' Dat vond hij heel frustrerend, maar een dyslecticus is hij uiteraard niet; hij las Arabisch en Frans, maar kende nog weinig Nederlands. Van een dyslecticus zou je eerder precies de tegenovergestelde uitspraak kunnen horen: '*Ik snap het allemaal als iemand het me voorleest, maar ik krijg het niet gelezen*.'

Dumont (1985) omschrijft dyslexie als een

ernstige achterstand in lezen en spellen vergeleken met andere leervorderingen, die niet het gevolg is van een specifieke andere handicap bij overigens normaal intelligente leerlingen. MLK-leerlingen dievael moeite hebben met lezen, vallen dus niet onder zijn definitie. De achterstand heeft vooral betrekking op het verklanken van geschreven taal, op het omzetten dus van visueelruimtelijke symbolen (geschreven taal) in gesproken taal. Wat visueel is wordt auditief en wat op papier in de ruimte geordend wordt, moet in gesproken taal in de tijd geordend worden. Vaak is er bij dyslexie sprake van een erfelijke factor.

Van der Leij haalt in 1983 die 'overigens normale intelligentie' uit zijn omschrijving en wil het graag wat breder houden. Hij hanteert de volgende omschrijving: 'langdurige stagnatie bij het flexibel toepassen van leesstrategieën die het technisch leren lezen bepalen' van leerlingen die overigens geen ernstige zintuigelijke of neurologische handicaps hebben en niet behoren tot de categorie zeer moeilijk lerende kinderen. In zijn zeer recente boek (1998) definieert hij dyslexie op drie niveaus:

a. Het is een hardnekkig automatiseringstekort in het decoderen en in de spelling.
b. Dat tekort gaat niet gepaard met even grote tekorten in andere onderdelen van het leervermogen, ook niet met verbale competentie (taalbegrip). De leerlingen begrijpen bijvoorbeeld veel meer taal dan ze technisch kunnen lezen.
c. Cognitief gaat het vooral om een tekort in de verwerking van klanken en in automatisering in het algemeen, biologisch kan het gaan om een erfelijke vorm van dyslexie (het komt in de familie voor) of om een niet erfelijke vorm.

Het probleem zit dus bij de automatisering van de verschillende deelvaardigheden. Vergelijk het maar even met leren autorijden, de eerste lessen moeten alle deelhandelingen (sturen, het gaspedaal bedienen, remmen, in het spiegel kijken etc) apart bewust uitgevoerd worden, na een tijdje verlopen al die deelhandelingen automatisch zodat de autorijder zich kan concentreren op het verkeer (zeg maar begrijpend lezen). En het gaat altijd om lezen en spellen.

Neurologen als bijvoorbeeld Bakker en Galaburda wijzen er op dat de linkerhersenhelft (de helft van de taalverwerking) van dyslectici zich anders ontwikkeld heeft dan die van lezers. Met name is er een probleem waar de informatie die het oor opvangt bijvoorbeeld bij het hardop spellend lezen (de klanken) doorgesluisd moet worden naar het lange termijn geheugen waar de woordenschat zit. Bij normale lezers gaat dat vloeiend en automatisch, bij dyslectici hortend en stotend.

Er zijn ongetwijfeld nog veel meer definities in omloop (sommigen vinden bijvoorbeeld dat dyslectici met symboolverwerking in het algemeen moeite hebben), maar in alle gevallen zijn er in elk geval een paar aspecten die steeds terug komen en blijkbaar cruciaal zijn.

Het gaat vooral om het **technisch lezen,** om het eerste ontcijferen van geschreven informatie (al kan uiteraard het begrijpend lezen daar vervolgens veel hinder van ondervinden), het gaat om problemen bij het **automatiseren** van de technische leesvaardigheid, het gaat om **hardnekkigheid** en het gaat om problemen die zich op andere terreinen van het leren en informatie verwerken **niet** voordoen (bijvoorbeeld informatie uit een afbeelding halen). De kern van de problemen zit bij het verwerken van dat niveau van taal dat 'lager' zit dan het hele woord: de lettergrepen en vooral de **klanken** van de taal. Die moeite met automatiseren heeft vaak te maken met een zwak werkend korte termijn geheugen: zeg maar dat geheugen dat je ook gebruikt als je even een telefoonnummer moet onthouden.

Er zijn schattingen dat ongeveer 1 tot 3 à 4% procent van de lezers in meerdere of mindere mate deze vorm van dyslexie bezit. In elke groep kan dus een dyslecticus voorkomen.

Er zijn geen aanwijzingen dat er in deze grote verschillen zijn tussen talen of schriftsystemen. Dyslexie komt veel meer voor bij mannen dan bij vrouwen.

Waaraan herken je dyslexie?

De meest typerende kenmerken zijn af te leiden uit de definities die hiervoor gegeven zijn: langdurige en hardnekkige problemen met de automatisering van lezen en veel problemen bij het spellen. Hardnekkig wil zeggen veel langer dan de normale problemen die beginnende lezers hebben met het automatiseren. ledere beginner heeft er namelijk tijd voor nodig om dat automatisme te leren en in het basisonderwijs heeft de ene leerling dat al na enkele maanden onder de knie en andere leerlingen kost dat ongeveer een jaar.

Dyslectici hebben vooral moeite met de auditieve analyse en synthese (een gesproken woord verdelen in klanken of een aantal klanken samenvoegen tot een woord), vaak kost zelf het snel benoemen van de letters moeite en zelfs de eenvoudigste woorden worden verkeerd gespeld. Dyslectici maken bij het lezen en spellen dus niet perse heel andere fouten dan andere beginnende lezers, ze maken er vooral veel meer en blijven dat veel langer doen. Dyslectici kunnen overigens verschillende strategieën aanwenden om met dat cruciale probleem om te gaan: sommigen blijven steevast alle woorden spellend lezen, ook woorden die ze al lang gehad hebben (en soms zelfs eenvoudige korte woorden nog meer dan langere woorden), anderen gaan raden op basis van de visuele vorm van een geschreven woord of op basis wat ze uit de context halen.

Om na te gaan of een leerling dyslectisch is, zou een docent als volgt te werk kunnen gaan: signaleren van een probleem, nagaan of er andere oorzaken zijn aan te wijzen (zeker in het leesonderwijs aan oudere allochtone leerlingen en cursisten) en vervolgens een preciezere diagnose stellen.

Om te beginnen **signaleer** je dat een cursist achterblijft met technisch leren lezen. In het basisonderwijs en bij moedertaalsprekende kinderen is dat eenvoudiger dan in het leesonderwijs aan oudere allochtonen. Daar is namelijk vaak een tamelijk uniform leerproces, het is bekend welke vooruitgang kinderen doorgaans boeken, er zijn heldere normen en toetsen waaruit duidelijk is af te lezen of en in welke mate een leerling achterblijft. Bij oudere allochtone leerlingen of volwassenen is dat veel lastiger. Niemand weet waarschijnlijk precies wat doorsnee is bij vorderingen (zelfs niet wat een doorsnee leerling is). Bovendien kunnen er vele redenen zijn waarom een leerling of cursist achterblijft die niks met dyslexie te maken hoeven te hebben.

De volgende stap is dan ook zo goed als het kan nader bepalen waar die achterstand vandaan komt of zou kunnen komen. Zeg maar **afstrepen**.

Vaak afwezig? Vaak ziek?

Oorlogstrauma's? Vele wisselingen van scholen en docenten? Of misschien krijgt een leerling gewoon nauwelijks instructie omdat de docent nog een hele groep van

wel gealfabetiseerde leerlingen heeft. Heeft de leerling ook veel leerproblemen op andere terreinen (bijvoorbeeld mondelinge T2-verwerving) vergeleken met andere leerlingen? Het is duidelijk dat ervaringskennis van een docent op dit punt een belangrijke rol speelt. Pas als een docent het stellige vermoeden heeft dat de achterstand niets te maken heeft met de specifieke omstandigheden van leerling en onderwijs, en de betreffende leerling veel verder achterblijft dan vergelijkbare leerlingen die ongeveer op dezelfde tijd begonnen zijn kan gedacht worden aan ernstige leesproblemen.

Dan ga je eens wat precieser kijken wat er aan schort. Een foutenanalyse maken, **diagnostiseren**. Er zijn voldoende materialen in de handel om op dit punt te rade te gaan

(zie de literatuurlijst). Een handige werkwijze is doorgaans een tekst of rijtje woorden laten lezen en daarbij zowel letten op **tempo** als op de **leesfouten** en de wijze waarop gelezen wordt, de **leesstrategie**. Dat moeten geen teksten of woorden zijn die de leerling al vaak gehad heeft (risico van op geheugen lezen) maar uiteraard wel om deelvaardigheden die behandeld zijn - een leerling die nog nooit woorden met meerdere medeklinkers achter elkaar gelezen heeft zal die uiteraard niet vloeiend kunnen lezen - en om taal waarvan de betekenis bekend is. Als dat slecht gaat (traag tempo, veel en soms grillige fouten, veel leunen op één bepaalde strategie) ga je een stapje terug. Hoe zit het met de verschillende deelvaardigheden: visuele discriminatie, auditieve discriminatie, auditieve analyse en synthese, hoe zit het met de klankletterkoppeling. Een redelijk goede graadmeter is ernstige problemen met auditieve analyse en synthese op een moment dat die uitvoerig behandeld zijn. Dat laatste is belangrijk, omdat bijvoorbeeld in situaties waarin alleen met een globaalmethode wordt gewerkt, leerlingen wellicht ook niet goed kunnen analyseren en synthetiseren. Maar dan kan dat ook komen omdat ze dat nooit geleerd hebben. Dit onderdeel is lastiger goed te inventariseren bij tweedetaalleerders, zeker als ze wat ouder zijn. Want behalve het algemene probleem kan ook nog eens spelen dat veel klanken van het Nederlands moeilijk zijn, omdat die in de eigen taal niet voorkomen. In zo'n geval zou het handig zijn om na te gaan of auditieve analyse- en synthese-oefeningen met eenvoudige woorden in de eigen taal ook moeilijk zijn.

Een casus: Mohammed

Neem bijvoorbeeld Mohammed. Mohammed is 18 jaar en zit nu al voor het tweede jaar in een alfabetiseringsgroep. Dat had de docente aanvankelijk helemaal niet verwacht. Mohammed leek redelijk vlot het Nederlands op te pikken, hij presteerde goed bij luisteroefeningen en begon al gauw een woordje mee te praten. Leesbeurten probeerde hij te omzeilen en hij werd kwaad als iemand hem op een fout attenteerde.

Hij is in Marokko naar eigen zeggen vier jaar naar de basisschool geweest en zou dus redelijk Arabisch moeten kunnen lezen. Op het eerste oog lijkt dat ook zo. Mohammed benoemt in hoog tempo de verschillende Arabische lettertekens en enkele Arabische woorden. Een Arabisch sprekende collega bemerkt echter dat Mohammed lijkt te simuleren: hij benoemt de Arabische letters in alfabetische volgorde, maar zo staan ze niet op papier. En van de vier eenvoudige woorden leest hij er twee fout. Als hij de Nederlandse letters moet benoemen, duurt dat verhoudingsgewijs lang, hij aarzelt veel. Als hij een tekstje leest dat al bekend is, leest hij veel fouten. Hij weet zo'n beetje wat er komen gaat en maakt daar handig gebruik van. Als hij losse woorden moet lezen gaat hij spellen en een woord dat hij de ene keer goed leest, kan een volgende keer weer een probleemwoord zijn. Het lijkt af en toe wel of hij elke keer weer opnieuw moet beginnen, en de docent merkt aan zijn leesgedrag vaak niet dat ze iets toch uitvoerig behandeld heeft.

Hoe zou een behandelplan eruit kunnen zien?

Dyslexie is niet zoiets als de griep: je hebt er een tijdje last van en dan ineens is het over. Mensen kunnen niet van de ene op de andere dag genezen van dyslexie. Docenten zullen dus manieren moeten verzinnen om enerzijds de zwakke plekken zo goed mogelijk te versterken en anderzijds de leerlingen moeten leren hun overige talenten zo goed en flexibel mogelijk in te zetten bij het lezen. En uiteraard moet de moed erin gehouden worden. Deze leerlingen zullen meer dan gemiddeld gestimuleerd moeten worden: als lezen zo'n frustrerende bezigheid is, is de lol er namelijk gauw af.

Een individuele begeleiding - tenminste een tijdlang - waarbij intensief de auditieve onderdelen en het werkgeheugen aandacht krijgen, zou wenselijk zijn. Goede computerprogramma's zijn vaak ideaal voor deze leerlingen en de kijk- en luisteraanpak die Van der Leij heeft uitgewerkt (je leest

mee en hoort tegelijkertijd een stem het lastige verklanken uitvoeren) is ook een uitkomst als een docent niet al te veel tijd heeft. Voor beginnende lezers in het Nederlands als tweede taal is teksten op band toch al om meerdere redenen een ideale werkvorm: er kan gedifferentiëerd worden, iedereen is actief, de leerlingen horen hoe de woorden gelezen moeten worden en leren tegelijkertijd veel over de uitspraak van het Nederlands en typisch Nederlandse intonatiepatronen.

Daarmaast kan de docent de leerling leren zo goed mogelijk gebruik te maken van zijn sterke kanten: het gebruiken van voorkennis, het benutten van informatie uit de context, van de wijze waarop een verhaal is opgebouwd etc. Relevant is ook een goeie selectie van leesmateriaal: inhoudelijk boeiend en passend bij de leeftijdsgroep, technisch niet te moeilijk.

Literatuur:

J. Dumont (1985). *Leerstoornissen II: Diagnose en behandeling*. Rotterdam, Lemniscaat.

J. Dumont (1990). *Dyslexie. Theorie, diagnostiek, behandeling*. Rotterdam, Lemniscaat.

J. Kurvers & P. Mooren (1990). *De smalle marges van geletterdheid. Inleiding bij het symposium Makkelijk Lezen*. In: P. Mooren en C. van Rees (red.). *Makkelijk lezen*. Tilburg, Zwijsen.

A. van der Leij (1982). *De kijk- en luistermethode*. Gorkum, De Ruiter.

A. van der Leij (1998). *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam, Lemniscaat.

H. Peeters (1992). *Boekenlijst voor moeilijk lezenden*. Den Bosch, KPC.

Werk in uitvoering

‘Werken in alfabetiseringsklassen’, een opstap naar de praktijk.
Een nascholingscursus in Rotterdam

Sylvia Stevens
docente Nederlands op VMBO Nieuw Rotterdam

Ik was nog maar kort bezig in het ISK-onderwijs toen mij werd gevraagd of ik een nascholing wilde volgen om in het nieuwe schooljaar in de alfabetiseringsklas les te geven. De opzet van die nascholingscursus was ideaal voor mij: een op maat gesneden nascholing om te gaan werken met nieuw materiaal in een voor mij nieuwe doelgroep. De nascholingsgroep bestond uit enkele docenten voor wie net als voor mij dit onderwijsgebied nieuw is en een paar docenten die al ervaring hebben.

De cursus werd gedeeltelijk gegeven aan de hogeschool Rotterdam door docente Els Broekhuijsen. Belangrijk vond ik ook dat de eerste bijeenkomst bestemd was voor alle docenten die les geven aan de alfabetiseringsklas, niet alleen de

alfabetiseringsdocenten. Per slot van rekening krijgen ook de andere docenten bij hun lesgeven te maken met analfabeten. De overige bijeenkomsten waren alleen voor docenten Nederlands die het alfabetiseringsonderwijs geven. Inmiddels hebben we vier bijeenkomsten achter de rug. In het nieuwe schooljaar volgen nog vier bijeenkomsten. Ook die indeling vond ik mooi op de praktijk afgestemd: in het eerste deel hebben we inzicht gekregen in het materiaal waarmee gewerkt wordt en de achtergronden daarbij, als we na de vakantie met het materiaal aan het werk zijn, wordt de cursus vervolgd.

De basis

Alfabetiseren is voor deze leerlingen de basis van hun scholing in Nederland. Voor ons was de rode draad van het eerste gedeelte van deze cursus ook het teruggaan naar de basis: wat moeten leerlingen al kennen en kunnen als ze een klas binnenkomen. Een heel pakket aan schoolse vaardigheden en leervoorwaarden dat zo gemakkelijk bekend verondersteld wordt, is voor deze leerlingen extra belangrijk. Daar werd uitvoerig

aandacht aan besteed. Analfabeten les geven is niet alleen onderwijs in spreken, luisteren, lezen en schrijven, maar vooral ook aandacht besteden aan leervoorwaarden en schoolse vaardigheden. Dat werd ons weer eens goed duidelijk toen de docente ons een blad met onbegrijpelijke Arabische tekens voorlegde en wij merkten hoeveel verschillende dingen je moet kunnen en weten om daar chocola van te maken (zie de illustratie). Met goed kijken alleen kom je er niet, en als de docent bij wijze van spreken alleen in het Arabisch had uitgelegd wat de bedoeling was, dan hadden we waarschijnlijk ook uiterst gefrustreerd zitten luisteren. Toch is dat ongeveer de situatie van veel analfabete leerlingen in de groep. Het maakte ook zeer helder dat er vanuit andere culturen met heel andere ogen naar ons ‘overduidelijk’ materiaal gekeken wordt. Wat voor ons vanzelfsprekend is (waar let je op, hoe gebruik je een schrift, van links naar rechts en van boven naar beneden) is allemaal nieuw voor de leerlingen. Leerlingen weten in het begin ook niet waar ze precies op moeten letten. Alles wat je als docent schrijft, zegt of doet kan een leerling als een belangrijk aanknopingspunt opvatten. Soms ten onrechte, dus je moet alert zijn en kritisch naar je eigen manier van lesgeven kijken.

Praktijkgericht

De derde en vierde bijeenkomst werden dicht bij de bron gehouden, in het lokaal van de alfabetiseringsklas van de scholengemeenschap Nieuw Rotterdam in de Borgerstraat. Zeer praktijkgericht dus, en ook dat vond ik een plezierig punt van deze cursus.

Daar is al het materiaal voorhanden van de methodes waarmee gewerkt wordt in de alfabetiseringsgroep: ‘Lezen doe je overal’ en de schrijfmethode ‘Mijn eigen handschrift’. We kregen inzicht in hoe de methode is opgezet, we bekeken uitvoerig het materiaal dat er bij hoort, maar kregen ook informatie over de manier van werken in niveaugroepen en de manier waarop gerapporteerd wordt over vorderingen van de leerlingen wordt uitvoerig bekeken. In het vorige nummer van Alfa-nieuws werd al bericht over die wijze van rapporteren. Voor docente Els was het hard werken om zo'n groepje enthousiaste nascholers bij de les te houden.

Onze eigen ervaren docent Cathy Berg kon aan de hand van materiaal van leerlingen duidelijke voorbeelden laten zien. Het ziet er allemaal fantastisch uit: het materiaal

zelf, maar ook de manier waarop er mee gewerkt wordt. Direct toepasbaar, uitgetest in de praktijk en goed uitgewerkt: de methode, de lesopzet, het werken in niveaugroepen, de uitwerking van de les, het volgen en toetsen van de leerlingen, de overdracht naar collegadocenten die samenwerken in een klas, een ervaren en ingewerkte klasseassistente.... Wat wil je nog meer?

Ook de samenstelling van de cursistengroep voor de nascholingscursus is op de praktijk afgestemd: ervaringsdeskundigen (zowel docenten als klasseassistente) en 'nieuwe' mensen die met deze klassen willen gaan werken. Daarbij is ook rekening gehouden met reservedocenten, zodat deze gespecialiseerde aanpak voortgezet kan worden als er iemand om welke reden dan ook uitvalt. Het is duidelijk dat alles goed doordacht is om tot een verantwoorde manier van lesgeven te komen.

Het enige waar het mij nu nog aan ontbreekt, is het daadwerkelijk werken in de klas. Dat gaan we in het nieuwe schooljaar vol enthousiasme doen.

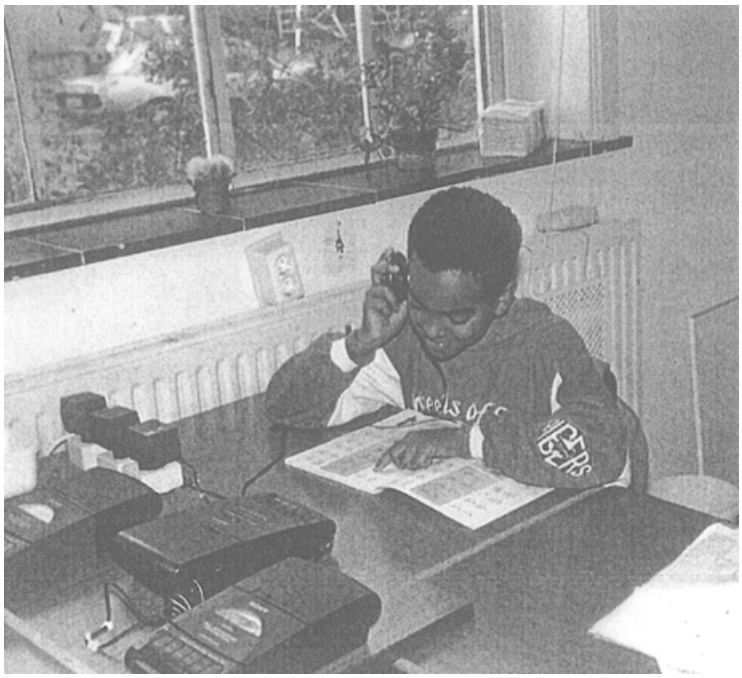
Op diverse plaatsen in Nederland kunnen hogescholen cursussen op maat organiseren ten behoeve van alfabetiseringsdocenten.

Gevonden voorwerpen

Henny Jellema vond voor u op de Lieven de Keyschool te Haarlem.

Lezen leren....

In mijn alfa-klas arriveerde een prachtig gouden jongetje, van twaalf hele jaren met een vrolijke kwek in perfect Engels. Alles straalde aan het kereltje, prachtige witte tanden en mooie grote ogen maar..... het lezen van maan, roos, vis was er niet bij. Hij vertelde met een zelfverzekerd gebaar dat hij wel in het Somalisch kon lezen. Dus pakte ik *Lezen over grenzen heen* maar eens uit de kast. Voor wie het niet kent, dat is een boekje met stukjes tekst in 25 verschillende talen, een uitspraaksleutel en de Nederlandse vertaling.



De Somalische tekst begint zo ‘Anigu waxaan leeyahay saxibo badan, Anigu,....’

Ik zei: ‘Nou, lees maar eens een stukje.’ Hij: ‘Aka. uku purdi larda moki... (voor zover ik het fonetisch kan weergeven dan)... sol feaku.... Het leek nog het meest op een kleuter die vadertje en moedertje speelt, waarbij vader de krant leest. De Nederlandse vertaling van de werkelijke tekst is: ‘Ik heb veel vrienden. Ik heb vrienden op school en thuis. Met mijn vrienden op school maak ik rekenwerk.... enz.....’

Ik vroeg dus: ‘Wel, wel, tell me in English, what does this mean Ali?’

Hij, zonder blikken of blozen: ‘You have to put some flour and water in a pan, add some milk, put it on the stove and stir with a spoon.’ Ik moet hem enigszins verbijsterd aangekeken hebben en vroeg toen: ‘Aha,.... what do you read here?’

Ik wees naar de een na laatste regel van het stukje tekst: waxaan ladagaalamaa Ali. Xaqiiqdii... (= Soms vecht ik met mijn vriend Ali.) Toevallig staat daar dus zijn eigen naam. Hij keek even goed en zegt met dezelfde rapheid: ‘You add some salt

and then you lower the fire.' ..... Als de Nederlandse tekst niet zwart op wit voor me had gelegen, zou ik zweren dat hij gelijk had.

Tja, waarom zou je eigenlijk lezen leren? Een mens kan best zonder!.....

Saxiibo

Anigu waxaan leeyahay saxiibo badan. Anigu waxaan saxiibo kuleeyahay iskoolka iyo guriga. Saxiibadeyda iskoolka anigu waxaan lasameyaa xisaabta. Waqtiga nasashada waan wada shekeysanaa marna waxaan wada cayaarnaa kubada. Saxiibadeyda guriga anigu lama sameeyo xisaabta. Anigu waxaan iyaga lacayaraa turubka ama isboortiga ayaan la sameyaa. Mararka qaarkood anagu waxaan sameynaa tartan ah qofkii noogu orod badinkara. Saxiibkeyga dhabta ah waxaa lagu magacabaa Ali. Isaga aad baan uwada shekeysanaa. Anagu waxaan wada sameynaa shaqoguri. Mararka qaarkood anigu waxaan ladagaalamaa Ali. Xaqiiqdii si dhab ah uma wada dagaalano. Anagu waxaan u dagaalanaa sidii angoo dagaalamayna. Sababtoo ah saxiibkaaga dhabta ah lama dagaalantid.

Somalische tekst uit *Lezen over grenzen heen*

Bespreking

Lezen over grenzen heen
Ineke van de Craats

In het begin van dit jaar is bij Het Projectbureau te Rotterdam een toets verschenen om te zien of een nieuwkomer gealfabetiseerd is in de eigen taal. Het toetsboekje bestrijkt 25 talen. In elke taal worden de lettertekens afgedrukt (niet in alfabetische volgorde want een nieuwe cursist zou dit wel eens zo uit het hoofd kunnen opzeggen). Daarnaast staat er in elke taal een korte tekst met een illustratie.

Die illustratie heeft soms enig verband met de tekst zoals het jongetje dat aan tafel zit te dromen bij de Engelse tekst, maar meestal is er geen enkele relatie. Soms zet het plaatje de lezer juist op het verkeerde been, zoals in de Somalische tekst waarbij een dame getekend is die het kookboek lijkt te bestuderen terwijl enige pannen op het fornuis staan. Het lijkt zelfs of er gezellig iets op het vuur staat te pruttelen. De tekst blijkt over iets heel anders te gaan (zie het stukje van Henny Jellema bij Gevonden Voorwerpen). Ik vraag me echter wel af of dit nu echt de bedoeling van de makers is of heel gewoon een (flinke) misser. In de handleiding staat bij elke tekst een vertaling en een weergave van de uitspraak.

De teksten zijn met opzet kort en gaan over zaken die dichtbij het dagelijks leven van kinderen staan: hun kamertje, hun vriendjes, sport of een droom. De Kroatisch-Servische tekst in Cyrillisch schrift valt wat uit de toon:

> *Alle kinderen in de wereld hebben het recht om naar school te gaan en zich te ontwikkelen. Ouders, leerkrachten en opvoeders moeten als hoogste doel hebben kinderen goed op te voeden*. (in vertaling)

Er doen zich ook wat eigenaardig-heden waar wij als Nederlandse intaker niet op bedacht zijn. Neem nou de Tamil tekst. Het gaat over een paard dat de wens koesterde om horens te krijgen. De tekst in vertaling doet wat stijf en gedragen aan, maar dat blijkt in het Tamil ook zo te zijn. Dat hangt samen met het feit dat de schrijftaal (Literair Tamil) nogal veel kan verschillen van de dialecten die gesproken worden, zelfs zo dat officiële redevoeringen in het Literaire Tamil lang niet door iedereen verstaan worden. De kans is dus groot dat een getoetste

nieuwkomer met weinig scholing vrij slecht uit de tekst komt.

Doel en gebruik

Het doel van deze toets is bescheiden. Zoals de auteurs aangeven, is de toets alleen bedoeld als een hulpmiddel om bij de intake duidelijkheid te krijgen of iemand enigszins kan lezen in zijn eigen taal. Het is zeker niet de bedoeling om een niveau van leesvaardigheid vast te stellen. Voordat men de toets gaat gebruiken, moet een intaker weten wat de moedertaal van de cursist is en in welke talen de cursist eventueel gealfabetiseerd zou kunnen zijn. Daartoe is een lijst opgenomen van talen waarin men in de verschillende landen leert lezen en schrijven. In Somalië zou dat bijvoorbeeld in het Arabisch, Engels, Italiaans of Somali kunnen zijn.

In de docentenhandleiding vind je de Nederlandse vertaling van alle teksten en de uitspraak ervan is grofweg weergegeven

zodat de intaker/docent kan controleren of er werkelijk gelezen wordt wat er staat. Naar aanleiding van de lettertekens en de tekst kun je de nieuwkomer ook vragen een paar woorden (over) te schrijven. Zo krijg je toch gauw een indruk van de routine met lezen en schrijven.

Het afnemen van deze leestoets in eigen taal geeft de intaker maar vooral ook de docent enige indruk van hoe een leerling in zijn eigen taal kan lezen en wat zonder deze toets niet goed mogelijk is. Dat is veel beter dan alleen maar kijken of iemand in het Nederlands kan lezen. Ook als een alternatieve of verkorte leerroute niet tot de mogelijkheden behoort, levert de toets informatie die een docent kan gebruiken.

Handleiding

In de handleiding wordt meer achtergrondinformatie gegeven dan strikt nodig is voor het goed kunnen afnemen van de leestoets. Bij de minder bekende talen wordt namelijk ook nog enige informatie gegeven over de taalsituatie, de taal zelf, het schrift en enkele opvallende verschillen met het Nederlands. De informatie over klanken kan heel nuttig zijn bij het leesonderwijs en het onderwijs van Nederlands als tweede taal in het algemeen. Gezien het beperkte doel is die informatie meer dan voldoende. De weergave van de uitspraak is natuurlijk maar een benadering van de gewenste uitspraak maar lijkt voldoende om een indruk van de leesvaardigheid te krijgen. Het mag echter geen doorslaggevend criterium voor leesvaardigheid zijn.

Breder gebruik

Informatie over klanken en tekens en andere opvallende taalspecifieke kenmerken zouden echter ook van groot nut kunnen zijn voor NT2-docenten die niet in de alfabetisering werken. Veel van wat moeilijk is voor een cursist, wordt de docent duidelijk als hij beter op de hoogte is van de moedertaal van zijn cursisten. Het zou daarom niet slecht zijn als een summiere karakterisering van een groot aantal talen voor alle NT2-docenten (vooral van beginnersgroepen) ter beschikking zou komen. Een losbladig systeem waarin informatie over andere talen toegevoegd zou kunnen worden, zou ideaal zijn.

De teksten (of misschien andere en iets langere) kunnen ook een indicatie geven over iemands manier van lezen in de eigen taal. Als Hamur (van het vorige nummer) ook haperend leest in zijn moedertaal - en dat hoor je als docent al vrij snel - is er pas echt aanleiding om aan een leesgebrek te denken.

De praktijk

Hoe bevalt deze toets? Is hij makkelijk en snel in het gebruik en vooral doet hij goede voorspellingen? Kunnen we inderdaad anders-alfabeten snel opsporen? Dat zijn vragen die voor een deel beantwoord werden door Henny Jellema in Lezen leren....

Marion Siemonsma en Annemiek Sparla.

Lezen over grenzen heen. Leerlingmateriaal en Handleiding. Rotterdam, Het Projectbureau, 1998.

Besteladres: Training & Innovatie, afdeling Bestellingen, Antwoordnummer 5446, 3000 VB Rotterdam, tel.0165-526061

Uit het veld

In nummer 3 van ALFA-NIEUWS namen Connie Raymakers en Rose-Mary Yssenagger een Alfa-cursist met problemen onder de loep. In dit nummer een reaktie daarop van ***Mieke van der Loop*** *(SG Durendael - Oisterwijk)*

Een alfa-cursist met problemen
- een reaktie -

Met interesse heb ik de analyse van Hamur's leesproblemen in ALFA-NIEUWS 3 gelezen. Een aantal zaken in deze analyse trokken mijn bijzondere aandacht.

Hamur is een Bengalese cursist. Hij heeft in zijn eigen land basisonderwijs en enkele jaren voortgezet onderwijs gevolgd. Hamur

werd in een snelcursus voor anders-alfabeten geplaatst, waar met de alfabetisatiemethode 7/43 werd gewerkt. Belangrijke informatie lijkt mij het feit dat Hamur in het begin van de alfabetisatiecursus veel afwezig is geweest. Na zes maanden kan Hamur nog nauwelijks spellend lezen, vaak raadt hij een geschreven woord. Hamur heeft duidelijk problemen met auditieve analyse en synthese-oefeningen en met de klank-letter koppeling. Hij heeft ook moeite met het lezen van wisselrijtjes. Bij het begrijpend lezen kan Hamur van iets dat hij zelf gelezen heeft, niet aangeven of het waar of niet waar is. Als de docent zo'n zin voorleest, kan hij dat wel. Als ik dat lees bedenk ik dat Hamur simpelweg nog helemaal niet kan lezen, maar hooguit een aantal woorden kan 'herkennen'. Een belangrijke oorzaak van zijn leesproblemen zou dan ook wel zijn regelmatige afwezigheid bij het eerste leesonderwijs kunnen zijn.

Rose-Mary Yssenagger verwacht dat Hamur met behulp van de methode als 'Alfa' sneller zijn lezen en schrijven zal verbeteren. Ik heb de 'Alfa' werkboeken bekeken en ontdekt dat er met name juist weinig oefeningen in voorkomen voor training van de klank-letter koppeling en van de auditieve analyse en synthese.

In het handelingsplan dat voor Hamur is opgesteld zitten veel oefeningen uit cluster 1 van 'Alfa'. in de eerste boeken gaat het om het 'herkennen' van bijvoorbeeld gegevens op formulieren, van opschriften en van informatie in reclamefolders. Dat zijn ongetwijfeld hele nuttige oefeningen, maar of Hamur hierdoor sneller en beter leert lezen, is maar de vraag.

In onze alfabetiseringsgroep werken wij met de alfabetiseringsmethode *Lezen doe je overal*, zeker de anders-alfabeten kunnen na enkele maanden in ieder geval klankzuiver lezen en schrijven.

Ik denk dat Hamur meer gebaat is bij een heel systematisch, gestructureerd leesaanbod: de leerstof is ingedeeld in overzichtelijke kernen of modulen waarbij telkens in iedere kern een aantal deelvaardigheden van het lezen worden getraind en getoetst bijv. zoals in de methode *7/43* en *Lezen doe je overal*.

De tweede reaktie is van Henny Jellema (Lieven de Keyschool te Haarlem)

Auditieve synthese
- vervolg op Een alfa-cursist met problemen -

Naar aanleiding van het stuk over Hamur uit alfa-nieuws, nr 3 enkele algemene opmerkingen.

In het stuk van Connie Raymakers geen informatie gegeven m.b.t het korte geheugen van Hamur en ook niet over bevindingen van senso-motorische aard. Het zou goed zijn om bijvoorbeeld te weten of *beide* ogen op een punt kunnen blijven rusten. Hoe zit het met de oog-hand coördinatie? In Nederland zijn fysiotherapeuten met specialisatie in sensomotoriek. Maar eerder nog dan naar zo'n fysiotherapeut stappen met Hamur, zou ik het korte geheugen onderzoeken. Want uit het verslag van Rose-Mary bleek toch wel dat het daar goed mis is met Hamur.

Bij leerlingen met auditieve synthese problemen (leerkrachten in groep 3 van het basisonderwijs weten hier alles van!) functioneert het korte geheugen vaak niet of heel gebrekkig. Leerlingen kunnen dan niet een reeks van bijvoorbeeld 8-5-3-9 foutloos nazeggen. Het mag duidelijk zijn dat zo'n leerling niet kan spellen (bijvoorbeeld r oo s; als hij bij de oo is, is hij de r al weer vergeten). In het basisonderwijs zijn deze leerlingen doorgaans aangewezen op een mlk-school.

En dan doet zich hier een lastig probleem voor. In het nederlands speciaal onderwijs is een zgn. woorddelen-aanpak succesvol. Maar dan moet een leerling over een Nederlandse woordenschat beschikken. Bijvoorbeeld voordeur, vensterbank, fietsbel moet hij moeiteloos kunnen gebruiken.

Het afgelopen jaar heb ik een leerling gehad met zeer ernstige problemen op het gebied van de auditieve synthese: Erick. Daar liep ik tegen dit probleem op. Net zoals bij Hamur waren er weinig problemen met de visuele deelvaardigheden. Het aanleren van globaal-woorden kostte wel wat meer moeite, maar het lukte wel, zeker ook door de zeer sterke motivatie van Erick om te leren lezen. Auditieve discriminatie met behulp van

cassettes gaf de doorslag.

Toen werd het tijd om te synthetiseren en dat liep duidelijk stuk op het volledig gebrek aan een kort geheugen. Met Erick heb ik drie maanden van alles geprobeerd (die jongen wilde zo vreselijk graag). Maar toen ik met de woorddelen aanpak niet verder kwam heb ik de onderwijsbegeleidingsdienst gebeld. Na de zomervakantie gaat hij naar een zmlk-school.

Uiteraard heeft hij bij mij wel vooruitgang geboekt, al is het misschien minder dan ik (en ook hijzelf) hoopte. Naast Erick heb ik een paar andere leerlingen gehad met soortgelijke -maar minder ernstigeproblemen.

Hieronder iets over de materialen die van toepassing zijn bij de problemen met auditieve synthese.

Materialen voor leerlingen met auditieve syntheseproblemen.

Met losse kaartjes of kaartjes uit het klik-klak boekje van Zwijssen. Leg ze voor de leerling neer.

r	oo	s

De docent zegt: r oo s en wijst tegelijkertijd naar de letters. Daarna voegt de docent de letters samen en zegt roos. Omdat de de leerling dit niet zelfstandig kan doen doen, doe ik dit nooit lang, maar wel regelmatig.

Alle leerlingen met leesproblemen krijgen bij ons naast de basismethode *(Lezen doe je overal*, Zwijssen) *De leeshoek* (Dijkstra) en de *Botjes* (eveneens van Zwijssen) aangeboden. Al is het alleen al omdat je nu eenmaal niet eindeloos hetzelfde kunt herhalen.

Bij*De Leeshoek* heb ik auditieve discriminatieoefeningen gemaakt. Om te beginnen:

1	kom	vis	in
2	de	kom	vis
3	vis	haan	hok

De leerling luistert naar een bandje (zelfstandig) en hoort 1 is kom. Dan moet hij een rondje om *kom* zetten. Met deze oefening raakt de leerling vertrouwd met het principe van discrimineren. Na deze oefening doet hij de tweede, waarbij uit vijf woorden gekozen moet worden. Het verraste mij hoe snel ook Erick dit kon.

Daama heb ik de analogierijen (wisselrijtjes) aangeboden. Eerst alle woorden m.b.v. een bandje heel vaak lezen (gevoel voor rijm krijgen).

1	2	3	4	5
is mis vis	om kom som	aas kaas vaas	ik hik sik	el vel bel

En weer discrimineren.

De leerling hoort 1 is mis en hij zet een cirkeltje om mis. (als het goed gaat.) De volgende stap is dezelfde eerste letters en verschillende laatste letters.

Het opvallende was dat ik twee leerlingen had die met de beginletters veel minder moeite hadden dan met de eindletter maar

dat mijn derde leerling weer veel minder eenduidig was.

Het allermoeilijkste is de middenklank. En als we a naast aa auditief gaan oefenen hebben ook veel leerlingen die geen syntheseprobleem hebben, wel moeilijkheden. Vooral ee - ei - e - leveren veel vergissingen op.

Toen de begin en eindletters redelijk gingen, werd het tijd voor de aanpak van het echte probleem: het synthetiseren oftewel het 'plakken' van de letters tot een woord. Als de leerling niet kan plakken kan hij niet zelfstandig tot het vormen van een woord komen. Erick bijvoorbeeld is zeer gemotiveerd en kan inmiddels misschien wel 100 woorden lezen. Maar die leest hij globaal, hij leert ze eigelijk uit zijn hoofd. leder nieuw woord moet eerst voorgezegd, nagezegd, opgeschreven en geoefend worden. Pas na dat hele instamp-procédé kan hij weer verder.

Ik dacht: 'Als het met die synthese niet wil lukken, dan pak ik de analyse aan.' Ik heb de *Botjes (van Zwijssen, helaas niet meer in de handel)* ter hand genomen. Daarvan had ik alle deeltjes al eerder op cassette **) ingesproken en waren bij al mijn zwakkere leerlingen met redelijk succes doorgelezen. Ook Erick was tot boekje zeven gekomen.

Ik heb de woorden zonder spatie achter elkaar getypt. Zo:

keesenmiepzijnopschool

Erick schrijft de zin met spaties op de lijn ernaast. Eventueel met behulp van de cassette*). Voor hem is het zinnig omdat deze wijze van werken een gevoel van volgorde van links naar rechts kan bewerkstelligen. *(zie de leesorthotheek van de leessleutel, Malmberg)*. Als hij nu goed leert een zin te analyseren kan hij misschien daarna een woord analyseren? Dus dan zou ik de woorddelentruc uit de kast kunnen halen. Want dat is uiteindelijk waar we heenwillen, nietwaar? Dat onze ogen van langs tekens links naar rechtsschuiven en dat onze mond op hetzelfde moment de bijbehorende klanken produceert.

Dit ging goed. Prima zelfs! Maar voor de woorddelen bleek hij nog steeds te weinig Nederlands te beheersen. Dus toen bedacht ik dit: weer auditief discrimineren.

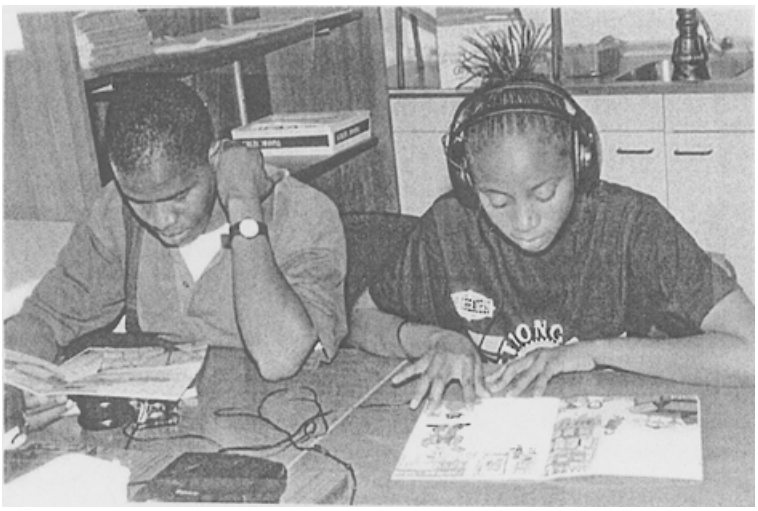
1	kom	mok
2	mis	sim
3	mak	kam
4	naam	maan

Al gauw kwam ik bij allerlei niet-bestaande woorden terecht, maar dat moest dan maar. Erick redde dit niet. Dat eerste nog wel, maar toen

kalm - klam
klok - kolk
park - prak

aan de orde kwam was hij verloren. Hij was er hartbrekend verdrietig van, maar hij kreeg het niet voor elkaar. Echter, een paar andere leerlingen met auditieve synthese problemen was het resultaat verbluffend! Vooral een Chinese jongen kon hierna heel vlot de boekjes van *Lezen doe je overal* aan. Ik ga dit idee vast en zeker verder uitwerken en uitproberen!

*) Los van de synthesproblemen had ik van de Botjes ook al gatentekstboekjes gemaakt. *En dan volgt hier een handige tip*: het inspreken van zo'n bandje is toch altijd veel werk. Wel op deze manier kan ik hetzelfde bandje drie keer gebruiken!



Een taal centraal

Vanuit het veld bereikte ons het verzoek om meer informatie over het Koerdisch. Zijn er verschillende varianten van het Koerdisch en wat is de status ervan? Zijn er geschreven vormen van het Koerdisch en hoe zien die eruit?

Koerdistan en de Koerden
Ineke van de Craats

De Koerden zijn afkomstig uit een gebied dat grote delen van Turkije, Iran, Irak, Syrië en Azerbedjan omvat. De meeste Koerden wonen nog in deze gebieden. Andere Koerden hebben zich over Turkije verspreid, zijn geëmigreerd of gevlucht, onder andere naar Nederland. Over het algemeen zijn de Turkse Koerden om andere redenen naar Nederland gekomen dan de Koerden uit de andere bovengenoemde landen. De laatsten zijn bijna uitsluitend politieke vluchtelingen. De ongeveer 11 miljoen Turkse Koerden worden niet als aparte etnische groep erkend. Deze situatie is een direct gevolg van Atatürks politiek die erop gericht was alle groeperingen op Turkse bodem te turkificeren omdat hij van mening was dat de val van Ottomaanse rijk te wijten was aan de veelheid van etnische en religieuze groeperingen en de hen toegestane vrijheden om die eigenheid te behouden. In dat beleid paste ook een verbod op het spreken van Koerdisch (sinds 1923) en dus ook op onderwijs in en van het Koerdisch. Sinds 1991 is Koerdisch echter erkend als ‘thuistaal’. De politiek gecompliceerde situatie van de Koerden weerspiegelt zich ook op het vlak van de taal.

Koerdisch

Het Koerdisch is eigenlijk meer verwant met het Nederlands dan met het Turks.

Nederlands en Koerdisch behoren namelijk tot de Indo-europese talen, maar het Koerdisch vertoont het meest verwantschap met het Perzisch. Koerdisch is de verzamelnaam voor een aantal Iraanse dialectgroepen, die ook weer dialectische variaties hebben maar onderling goed verstaanbaar zijn. De belangrijkste dialecten zijn:

- de Kurmanci-dialecten, gesproken in het Noorden van Turkije;
- de Sorani-dialecten in het zuiden;
- de zuid-oostelijke dialecten;
- twee nogal afwijkende dialecten: het Zaza en het Gurani.

De twee Koerdische dialecten die in Turkije gesproken worden, zijn het *Kurmanci* en het *Zaza*. Sprekers van het Zaza zijn afkomstig uit de oostelijke gebieden van Turkije (Diyarbakir, Elazig, Mus) en uit Koerdische gemeenschappen in West- en Centraal-Anatolië. De taalgemeenschap van het Zaza is veel kleiner dan die van het Kurmanci. Kurmanci wordt door de overige Turkse Koerden wordt gesproken en door de bewoners van de Koerdische gebieden in Syrië, Iran en Irak die grenzen aan Turks Koerdistan.

De taal

Het Koerdisch kent veel Arabische en Turkse leenwoorden die in het Koerdische klanksysteem zijn opgenomen. Het Koerdisch staat onder druk van het Turks. Niet zo verwonderlijk als in Turkije een taalpolitiek gevolgd wordt die onderwijs in het Koerdisch verbiedt. In sommige dialecten is de woordenschat bijna volledig Turks, alleen de grammatica is nog Koerdisch. Je zou dan haast verwachten dat alle Turkse Koerden het Turks spreken en schrijven, maar dat is zeker niet het geval omdat veel meisjes niet naar school gaan en ook veel mannen uit Oost-Turkije pas later in hun leven met het Turks in aanraking komen, bijvoorbeeld als ze in dienst gaan.

De woordvolgorde van de Koerdische zin is gelijk aan die van de Nederlandse bijzin. Dat wil zeggen dat de basisvolgorde onderwerp - lijdend voorwerp - werkwoord is. Dus het werkwoord achteraan (hij naar school gaat). Het Turks heeft ook deze volgorde als basis maar een vrijere volgorde is ook mogelijk, maar dat kan niet in het Koerdisch. Het Koerdisch kent twee naamvallen. De ene naamval heeft geen naamvalsuitgang, de andere naamval (de oblieke naamval) wel. Eigenlijk net zoals in het Nederlands bij persoonlijke voornaamwoorden. Daar vinden we ook nog

een onderscheid tussen de naamval van het onderwerp: *ik, jij, hij, zij* en de verbogen vorm wannneer het niet om een onderwerp gaat: *mij, aan jou, voor hem*. Het Koerdisch heeft dat onderscheid ook bij zelfstandige naamwoorden. Toch is het Koerdische systeem wel wezenlijk verschillend. Uit de onderstaande voorbeelden kun je afleiden dat in het Koerdisch juist onbepaaldheid wordt aangegeven door middel van uitgang, waar het Nederlands ‘een’ gebruikt voor het enkelvoud en geen lidwoord heeft voor een onbepaald meervoud.

mirov - de man/mannen
mirov-ek - een man
mirov-in - mannen

Er zijn dus geen lidwoorden in deze taal. Onbepaaldheid wordt tot uitdrukking gebracht door een achtervoegsel zowel voor het enkelvoud (-ek) als voor het meervoud (-in).

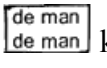
Werkwoordstijden worden in het Koerdisch niet uitgedrukt door uitgangen op de stam van het werkwoord, maar door verschillende stammen van hetzelfde werkwoord. Er is een tegenwoordige-tijdsstam en een verledentijdsstam. Het hele werkwoord wordt gevormd door de verledentijdsstam (hat-, çu) en de uitgang -in of -n:

hat-in - komen
çu-n - gaan.

De tegenwoordige tijd wordt dus niet afgeleid van het hele werkwoord (zoals in het Nederlands).

Ergativiteit

Koerdisch heeft een eigenschap die sprekers van West-europese talen wat vreemd voorkomt, namelijk *ergativiteit*. Ook talen als Punjabi, Hindi, Baskisch of Eskimo-talen hebben deze eigenschappen. Ergativiteit is eigenlijk een ander samenspel van werkwoord en onderwerp dan wij gewend zijn. Het onderwerp van overgankelijke (transitieve) werkwoorden (bijv. *zien* - iemand zien) krijgt een andere naamval dan het onderwerp van onovergankelijke (intransitieve) werkwoorden (bijv. *komen* dat geen lijdend voorwerp kan hebben).

ik zag 

kwam

Hoewel *ik* en *de man* allebei onderwerp zijn van de zin, krijgen ze toch verschillende naamvallen omdat het werkwoord waar ze bijhoren, verschilt in type. In beide voorbeelden krijgt ‘de man’ dezelfde naamval.

In het Koerdisch is het zo dat in de verleden tijd van overgankelijke werkwoorden (zien), het onderwerp ‘ik’ de verbogen naamvalsvorm krijgt en dus voor ons gevoel lijkt op het lijdend voorwerp. Het lijdend voorwerp krijgt in dat geval de naamval zonder uitgang. Voor ons is dat de omgekeerde wereld. Het werkwoord regelt zich

ook nog naar het lijdend voorwerp in getal. Dus als het lijdend voorwerp een meervoud is, heeft het werkwoord ook een meervoudsuitgang. Bij een onovergankelijk werkwoord in de verleden tijd is dus alles zoals we het in het Nederlands kennen:

ez hatim
ik kwam.

Maar een zinnetje met een overgankelijk werkwoord in de verleden tijd

ik zag jullie

wordt in het Koerdisch zo dat het lijdend voorwerp bepaalt of het werkwoord een meervoudsuitgang krijgt. Het werkwoord komt altijd achteraan, dus krijgen we:

min we (lijd.vw) dîtin
mij jullie (lijd.vw) zagen
'ik zag jullie'

Het is niet overdreven om te stellen dat dit soort taalverschillen voor laagopgeleide leerders die geen andere talen geleerd hebben, een groot probleem kunnen vormen. Het praten over zo'n verschil vereist behoorlijk wat taalbeschouwelijk vermogen zowel ten aanzien van je eigen eerste taal als ten aanzien van de taal die je leert. Grammaticale uitleg zal vaak niet veel helpen, maar dat neemt niet weg dat de leerder onbewust wel met dit soort regeltjes aan de slag is.

Het schrift

Het Kurmanci kent een standaard geschreven taal. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van het Latijnse alfabet aangevuld met enige tekens die ook voor het Turks gebruikt worden. In Irak wordt gebruik gemaakt van het Arabische schrift want daar is het Latijnse alfabet verboden. Het geschreven Kurmanci kent 31 letters. Hieronder volgt een overzichtje van de letters die in uitspraak verschillen van de Nederlandse (ontleend aan Dorleijn, 1991).

‘c’ - uit te spreken als de j in ‘jam’.
‘ç’ - uit te spreken als tsj in ‘Tsjaad’.
‘e’ - klinkt vaak meer als een /a/.
‘ê’ - ongeveer uit te spreken als ee in ‘nee’.
‘g’ - uit te spreken als in het Franse ‘gare’.
‘i’ - uit te spreken als de de Nederlandse stomme ‘e’
‘î’ - uit te spreken als /ie/.
‘j’- uit te spreken als in ‘Jeannette’.
‘q’ - wordt diep achter in de keel uitgesproken
‘r’ - rollend.
‘□’ - uit te spreken als ch in ‘charmant’.
‘û’- uit te spreken als /oe/.
‘x’ - uit te spreken als de Nederlandse /g/.
‘y’ - uit te spreken als de Nederlandse /j/.

Voor het lezen en schrijven van Kurmanci in het Arabische schrift, is het aantal lettertekens uitgebreid. Voor sommige klanken bestaan verschillende tekens afhankelijk van de positie in het woord. Bij gebruik van het Arabische schrift worden de Koerdische klinkers meestal niet geschreven. Er bestaat wel een variant waarin de klinkers wel worden geschreven. Bij het leren lezen wordt daarvan gebruik gemaakt. Hieronder een overzicht van Koerdische lettertekens in Arabisch schrift.

م	(miem)		
ن	(noen)	ڤ	(w)
ه	(ha)	گ / ﮒ	(kè)
و / ۆ	(wäw)	ف	(fa)
ی / ێ / ﻳ	(ya)	ق	(khāf)
پ / ﭘ	(p)	ك / ﻛ	(kāf)
ژ	(zj)	ل / ڵ	(lām)
ھ	(ha. stemloos)		
خ	(ga)	ا	(alif)
د	(dal)	ئ	(Eng.: hair)
ر / ڕ	(ra)	ب / ﺑ	(ba)
ز	(zäy)	ت / ﺗ	(ta)
س	(sien)	چ / ﭼ	(tj)
ش	(sjien)	ج	(djiem)

Hiernaast zie je de tekst die opgenomen is in de leestoets *Lezen over grenzen heen*.

In die tekst zijn Arabische leenwoorden opgenomen in plaats van woorden in het Kurmanci om de Sorani-sprekende Koerden tegemoet te komen. Een Sorani-spreker moet de tekst kunnen voorlezen maar kan iets afwijkende uitspraak hebben.

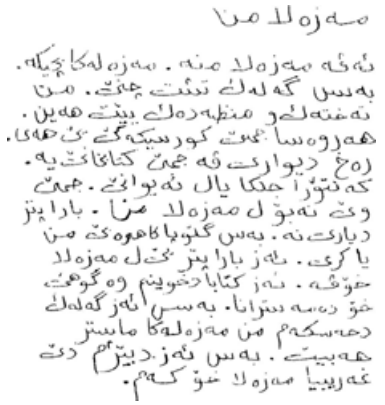
Bronnen

Margreet Dorleijn (1991), De Koerden. In: J.J. de Ruiter (redactie) *Talen in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 71-89.

Iran, Landenreeks Koninklijk Instituut voor de Tropen NOVIB.

Irak, Landenreeks Koninklijk Instituut voor de Tropen NOVIB.

Marion Siemonsma en Annemieke Sparla (1998), Handleiding bij *Lezen over grenzen heen*. Rotterdam: Het Projectbureau, uitg. Partners Training & Innovatie.



Vertaling: **Mijn kamer**

Dit is mijn kamer. Het is een kleine kamer.

Toch passen er veel spullen in. Er is ook nog plaats voor een stoel. Tegen de muur staat een boekenkast. De kledingkast staat op de gang. Hij paste niet meer in mijn kamer. De meeste spullen heb ik gekregen. Alleen de lamp heb ik zelf gekocht. Ik ben veel op mijn kamer, ik lees er boeken en luister naar muziek. Ik zou heel graag een grotere kamer willen hebben. Maar ik denk dat ik deze kamer dan wel zal missen.

Signalementen

Werkdag voor alfa-docenten

Op *27 november* zullen Kaatje Dalderop van IVERN Nijmegen en Bastienne Tholen van CINOP 's-Hertogenbosch een werkdag voor Alfa-docenten organiseren onder het motto: *Een uitgevonden wiel moet verder rollen* De bedoeling van die dag is om elkaar te informeren over oplossingen die al werkende zijn gevonden voor problemen in het NT2-alfabetiseringsonderwijs, om gezichtspunten uit te wisselen en goede ideeën op te doen. De begrote kosten voor de dag zijn f 100,- per persoon.

Informatie en opgave: CINOP, Annet de Vaan, Postbus 1585, 5200 BP 's-Hertogenbosch, tel. 073-6 800 800.

Landelijke studiedag levende talen

Op zaterdag *31 oktober* wordt de landelijke studiedag van de VLLT gehouden onder het motto *Taal Centraal*. Er zijn workshops over tal van onderwerpen betreffende onderwijs in talen van Arabisch tot Engels en van Turks tot NT2. De sectie NT2 verzorgt vier workshops.

* Sonja Terluin: Integratie NT1-NT2 in het studiehuis (VO).
* Jeanne Kurvers: Zelfstandig leren en taalleerstrategieën (VE).
* Gerard Elshout: Woorden betekenis geven.
* Simon Verhallen: Buitenschoolse taalverwerving (vbo, mbo).

De studiedag is van 10.00 tot 16.30 uur op het Niels Stensen College te Utrecht.

Leden krijgen programma en aanmeldingsformulier thuis gestuurd, nietleden kunnen zich tot 20 oktober aanmelden via het Bureau Levende Talen, tel. 020-6739424, E-mail:vllt@wxs.nl